

PÉ NO CHÃO!

NA CONSTRUÇÃO E DEFESA DA EJA PÚBLICA E POPULAR

MARCO MELLO
CÉSAR ROLIM
(ORG.)



Na condição do mulher negra, com 29 anos de docência na Educação Básica, sendo 19 deles na Educação de pessoas Jovens, Adultas e Idosas, avalio que o que justifica o desejo, a necessidade e a vontade que você sentiu quando leu o título deste livro é a sua busca por melhor qualificação da sua prática pedagógica a serviço do direito constitucional à educação.

Quero fomentar em você expectativas positivas sobre o livro, quero compartilhar a perspectiva de uma conexão real e interessante, quero te passar credibilidade de que. ao ler. você estará dialogando com pessoas que assim como você são docentes da Educação Básica atuando em turmas de EJA. Porque é disso que essa obra trata Da interseccionatidade. do compartilhamento, da interdisciplinaridade, da construção de rede de solidariedade de dasse entre os sujeitos do direito constitucional á escolarização e os sujeitos que partilham saberes e sabores com eles

E você, que é uma dessas pessoas que partilha do senso de justiça social, também está convidada a entrar nessa roda.

E se isso tudo não te seduzir e tesar para a leitura, sugiro que volte ao titulo e reflita sobre o que você já sabe e o que gostaria de aprender sobre *Pé no chão! Na construção* e *defesa da EJA pública e popular*.

Dai. tenho certeza que já posso te desejar boa leitura'! Sigamos!

Analise da Silva
Prof* Faculdade de Educação (UFMG)



O livro *Pé no chão! Na construção e defesa da EJA pública e popular* insere-se de uma forma potente como produção de conhecimento que não se aparta do contexto de luta permanente em defesa da educação pública, critica, de caráter popular e libertadora. Em tempos de políticas neoliberais conduzidas por gestores que buscam sonegar direitos á classe trabalhadora, a resistência da EJA nas escolas públicas ganha em importância como mais um espaço de luta e afirmação, como mostram os artigos que constam nesta publicação, onde as pessoas autoras, em sua maioria, são integrantes da categoria municipária. O SIMPA, como um sindicato sempre presente nas boas lutas, se orgulha de apoiar esta iniciativa em defesa do serviço público de qualidade e do direito à educação

Sindicato dos Municipários de Porto Alegre (SIMPA)


















ISBN 978-85-6610-004-4
9 788566 100044



Paulo Freire com Coordenadores(as) dos Círculos de Cultura. Angicos (RN), 1963.

PÉ NO CHÃO!

NA CONSTRUÇÃO E DEFESA DA EJA PÚBLICA E POPULAR

Marco Mello
César Rolim
(Orgs.)

PORTO ALEGRE, RS
2023

Créditos
Pé no Chão! Na construção e defesa da EJA pública e popular é uma iniciativa coletiva, autogestionária e solidária de educadores e educadoras, pesquisadoras(es) e operadores(as) do Direito, militantes e ativistas que atuam na Educação de Jovens e Adultos junto à Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RS).

Organizadores
Marco Mello
César Rolim

Revisão
Suzi Maria Petró

Projeto gráfico, arte da capa e diagramação
Júlia Ramos de Carvalho
juliardcarvalho7@gmail.com

Fotos da Capa e contracapa:
Capa: Estudantes da Totalidade 6 (EJA) em uma aula de História, em dezembro de 2022. EMEF Saint Hilaire, em Porto Alegre (RS). Foto: Marco Mello.

Contracapa: Paulo Freire, destacado, em Seminário com Coordenadores dos Círculos de Cultura, no Curso de Alfabetização de Adultos pelo Sistema Paulo Freire ("40 horas de Angicos"). Cárcere Municipal de Angicos (RN), 1963. Arquivo: Carlos Lyra. Montagem: Julia Ramos de Carvalho.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

P349 Pé no chão! Na construção e defesa da EJA pública e popular / organização: Marco Mello e César Rolim. -- Porto Alegre: Grafiset, 2023.

255 p.: Também disponível em versão digital

Publicação coletiva de trabalhadoras(es) em Educação de Jovens e Adultos no município de Porto Alegre (RS)

ISBN: 978-85-66100-04-4

1.Educação de jovens e adultos – Porto Alegre, RS. 2.Educação popular. I.Mello, Marco. II. Rolim, César.

CDU – 374.7(816.5)

Bibliotecária Ana Lucia de Macedo Rüdiger - CRB-10/963

Esta publicação é de acesso livre e é permitida sua reprodução, em parte ou no todo, sem alteração de conteúdo, desde que citada a fonte e sem fins comerciais.

Dedicamos este livro a duas pessoas queridas e referências no campo da EJA, da Educação Popular e das lutas sociais, que estiveram conosco desde há muito: abrindo fronteiras, inspirando caminhos, mantendo acesa a chama da transformação!

Conceição Paludo
Carlos Rodrigues Brandão

Presentes!!
Agora e sempre!

Apoio:



















SUMÁRIO

PREFÁCIO

Quando fui convidada a produzir este prefácio, fiquei tão agradecida, tocada, alegre que, antes de começar efetivamente a escrever esta versão, várias outras me passaram pela cabeça como possibilidades para *co-laborar* com a beleza da obra.

Daí, fui refletir sobre o que é um prefácio. Li os que pessoas amigas, companheiras, referências no campo da EJA, escreveram nos livros que publiquei e cheguei à conclusão de que o significado de prefácio é o de um texto que vai servir para contextualizar a pessoa leitora sobre o que esperar na sequência: um tipo de mapa de referência a partir de quem escreveu no livro com o objetivo de localizar possíveis esquinas de encontros/interesses de quem vai ler.

Daí, fui ao conjunto de textos buscando elementos para te instigar a ler esta obra.

Lá encontrei logo de cara uma epígrafe em que Walter Benjamin nos lembra de que a tradição dos oprimidos ensina que o "estado de exceção" em que vivemos é, na verdade, a regra geral. E, embora o prefácio possa ser o espaço físico na obra onde se apresenta uma justificativa para a leitura, eu, como mulher negra, com 29 anos de docência na Educação Básica, sendo 19 deles na Educação de pessoas Jovens, Adultas e Idosas, avalio que o que justifica o desejo, a necessidade e a vontade (dá-lhe, Titãs!) que você sentiu quando leu o título deste livro é a sua busca por melhor qualificação da sua prática pedagógica a serviço do direito constitucional à educação.

Ao escrever este prefácio, quero fomentar em você expectativas positivas sobre o livro, quero compartilhar a perspectiva de uma conexão real e interessante, quero te passar credibilidade de que, ao ler, você estará dialogando com pessoas que assim como você são docentes da Educação Básica atuando em turmas de EJA: docentes da Educação Superior formando outras pessoas para atuar na EJA, estudantes de Pedagogia vinculadas a projetos de EJA, dirigente sindical, membras de órgão de controle social, a saber, Conselho Municipal de Educação. Porque é disso que essa obra trata. Da interseccionalidade, do compartilhamento, da interdisciplinaridade, da construção de rede de solidariedade de classe entre os sujeitos do direito constitucional à escolarização e os sujeitos que partilham saberes e sabores com eles. E você, que é uma dessas pessoas que partilha do senso de justiça social, também está convidada a entrar nessa roda.

E os títulos? Cada um mais chamativo e, por isso, colocado aqui em ordem alfabética: *Aluno Pesquisador: relato de uma experiência de Iniciação Científica na Educação de Jovens e Adultos e da articulação universidade-escola*; *As lutas pela defesa da EJA na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre como prática libertadora para estudantes trabalhadoras(es)*; *CMET Paulo Freire: oficinas, vivências e qualificação profissional - por uma poética dos saberes*; *Culturas e identidades juvenis na Educação de Jovens e Adultos: tensões e desafios*; *Desafios da inclusão na EJA; EJA - Educação de Jovens e Adultos: uma modalidade de ensino, por essência, inclusiva*; *EJA como perspectiva de continuidade e ascensão ao mundo do trabalho*; *Na defesa e afirmação de direitos: A resistência na EJA como luta radical por justiça e igualdade*; *O acolhimento como diretriz político-pedagógica na Educação de Jovens e Adultos*; *O Associativismo dos Trabalhadores em Educação e suas lutas em torno da Educação de Jovens e Adultos*; *O Conselho Municipal de Educação (1991 a 2022) e a Educação de Jovens, Adultos e Idosos em Porto Alegre; O papel das(os) educadoras(es) na construção do conhecimento de alunos de inclusão na Educação de Jovens e Adultos*; *O som é massa! Projeto Adote um Compositor na EJA acolhe Raul Ellwanger*; *Oferta de vagas e demanda pela EJA em Porto Alegre: apontamentos e visibilidades para avaliação de políticas públicas*; *Os desafios do ensino remoto emergencial nos tempos pandêmicos: as experiências na EJA da EMEF Nossa Senhora de Fátima*; *Plano Municipal de Educação de Porto Alegre e os desafios do cumprimento da Meta 9: Universalizar a alfabetização da população com 15 anos ou mais e reduzir a taxa de analfabetismo funcional*; *Re(significados) da prática docente e do processo de alfabetização de jovens e adultos*; *Trinta anos de Educação de Jovens e Adultos em Porto Alegre. Até quando? Até quando for necessário!*.

As pessoas autoras pretendem que você as leia e se alie a elas na defesa da educação que seja pública, democrática, popular, gratuita, laica, inclusiva, de qualidade social, emancipatória como direito e que se contrapõe a todas as formas de discriminação, preconceito e ódio. E esta pretensão se pauta nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2021 quando denunciam que no Brasil são 88 milhões de pessoas, ou seja, 43% da população que são sujeitos de direito constitucional à EJA. Temos 11 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade não alfabetizadas; outros 52 milhões com 15 anos ou mais de idade que ainda não concluíram o Ensino Fundamental, e mais 22 milhões com 18 anos ou mais de idade que não concluíram o Ensino Médio. Apenas 3 milhões e duzentos mil estão matriculadas.

E se isso tudo não te seduzir e tesar para a leitura, sugiro que volte ao título e reflita sobre o que você já sabe e o que gostaria de aprender sobre *Pé no chão! Na construção e defesa da EJA pública e popular.*

Daí, tenho certeza que já posso te desejar boa leitura!! Sigamos!

Analise da Silva[1]

---

[1] Professora e coordenadora do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos - NEJA/FAE/UFMG. Trabalhou na Educação Básica em redes públicas e particulares por mais de duas décadas. Foi representante dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Brasil na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) do MEC/SECADI (2012-2013). Atualmente é coordenadora da Linha de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional - Educação e Docência – PROMESTRE da FAE/UFMG. Professora associada do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) da FAE-UFMG. Foi Titular do Fórum Nacional de Educação (FNE) como representante dos Fóruns de EJA do Brasil (2014-2017). Coordenadora do Fórum Estadual Permanente de Educação de Minas Gerais. E-mail: *analisedasilva@fae.ufmg.br*.

APRESENTAÇÃO

"Para que meu sonho seja não apenas utopia eu preciso agir. Isto é... se o sonho se aproxima dos sonhadores é porque eles se organizaram, eles se organizaram com sonho na mão."

Paulo Freire[1]

Pé no chão! Na construção e defesa da EJA pública e popular. Eis aqui uma publicação que, queremos crer, faz jus e é muitíssimo coerente com o seu conteúdo e com a própria trajetória de seus autores e suas autoras, atestada em muitas boas lutas em defesa da escola pública, popular e particularmente, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Porto Alegre. Um livro que apresenta um mapa representativo do que se fez, se faz, se pesquisa e se produz na e sobre a EJA na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA) na última década.

A publicação é resultado de um trabalho organizado coletivamente que contém dezoito artigos, escritos por mais de quatro dezenas de autoras e autores. A maioria dos textos são frutos de pesquisas recentes, sejam de dissertações e teses, sejam de pesquisa-ação desde a própria prática docente, ou de pesquisas contínuas de programas de pós-graduação ou ainda de iniciativas de extensão universitária. Há também um bloco de produções que, sem abrir mão do rigor necessário, traz a dimensão do relato e da análise das lutas políticas travadas recentemente na defesa da EJA desde a realidade da capital sul-rio-grandense.

Em comum entre as contribuições presentes, está o fato de que todas as autoras e todos os autores que se somaram à iniciativa trazem consigo largas experiências no campo da EJA: na docência na Educação Básica, na gestão nas escolas, em pesquisas acadêmicas, na produção e socialização de conhecimentos, em distintos graus de militância e ativismo, em participação de espaços representativos para a afirmação de direitos da modalidade.

Embora não tenhamos feito uma divisão por seções, é possível identificar um primeiro bloco de artigos que, com caráter de amplitude, faz uma radiografia das políticas públicas de EJA em relação: ao descompromisso dos gestores e às lutas das(dos) trabalhadoras(es) em educação; à história da modalidade em Porto Alegre e à presença fundante de Paulo Freire; à oferta de vagas e à demanda potencial de matrículas; ao papel do Conselho Municipal da Educação na

[1] Paulo Freire. *In*: FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer*: teoria e prática em educação popular. 6. Ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 44.

regulamentação da modalidade; ao Plano Municipal de Educação e às metas que dizem respeito à EJA.

Um segundo bloco, mais alongado, inclui relatos de práticas e pesquisas que abrangem: a alfabetização nas Totalidades Iniciais; a inclusão na EJA; o perfil e o processo de acolhimento da população em situação de rua no espaço escolar; a juvenilização da EJA; o estímulo à iniciação científica e a relação universidade-escola; as políticas culturais e curriculares na EJA; a transição dos egressos do Ensino Fundamental para continuidade dos estudos na EJA de nível Médio.

Um terceiro bloco de textos é marcado por balanços conjunturais que, em caráter de ensaio, fazem um importante exame crítico do ensino remoto emergencial sob a pandemia da covid-19, recuperam o papel do associativismo docente e do sindicalismo municipário nas lutas travadas contra gestões neoliberais que têm se sucedido na Administração Municipal, bem como das políticas necrófilas e violentas do neofascismo que se abateu sobre o país com o avanço da extrema-direita. A seguir, traçamos um breve comentário sobre cada um dos textos, como um convite à leitura.

O primeiro dos artigos significativamente tem o título *Na defesa e afirmação de direitos: A resistência na EJA como luta radical por justiça e igualdade* e foi escrito por Marco Mello, César Rolim, Cátia Ramos e Marcus Vianna, como contribuição às mobilizações e lutas na defesa da EJA travadas pela Associação das/dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre (ATEMPA) sob o contexto pandêmico. O artigo traça um panorama conjuntural amplo da profunda desigualdade socioeconômica presente no país, agravado pelo autoritarismo político representado pelo avanço do neofascismo, do obscurantismo, da anticiência e do neoliberalismo. O lugar da EJA no projeto do Capital é examinado criticamente e é denunciado o desmonte orquestrado e a invisibilidade da modalidade pelas gestões neoliberais que conduziram a política educacional na esfera local, aprofundada com o Ensino Remoto. Por fim, desde a afirmação da EJA na perspectiva dos sujeitos de direitos, o artigo exorta as frentes de participação nas lutas pela educação pública, a partir do referencial da Educação Popular crítica e contra-hegemônica.

Uma das produções basilares para qualquer análise sobre a EJA em Porto Alegre é o artigo *Oferta de vagas e demanda pela EJA em Porto Alegre: apontamentos e visibilidades para avaliação de políticas públicas,* em um trabalho associado dos pesquisadores Evandro Alves, Aline Ferreira dos Santos, Sita Mara Lopes Sant'Anna e Denise Comerlato. Esse artigo foi construído como Projeto de Pesquisa sobre a EJA, realizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), em parceria com o Fórum de EJA do Rio Grande do Sul (FEJARS). O trabalho se insere em uma pesquisa

mais ampla, conhecida como o *Mapa da EJA*, e tematiza especificamente o cotejo entre oferta e demanda potencial pela modalidade no município de Porto Alegre.

Uma importante análise crítica acerca das políticas públicas da modalidade, relacionada com o processo formativo dessa política e com um bonito momento da história da EJA na capital gaúcha, é objeto do texto *Trinta anos de Educação de Jovens e Adultos em Porto Alegre. Até quando? Até quando for necessário!* Nele, Liana Borges e Elmar Soero de Almeida dão destaque à presença de Paulo Freire em Porto Alegre, em atividade formativa promovida pela Administração Pública municipal em meados da década de 1990. O texto se inscreve como uma homenagem, em 2021, ao centenário de nascimento de Paulo Freire, patrono da Educação Brasileira.

O *Plano Municipal de Educação de Porto Alegre e os desafios do cumprimento da meta 9: Universalizar a alfabetização da população com 15 anos ou mais e reduzir a taxa de analfabetismo funcional* é o texto que podemos acompanhar na sequência. Nele, Carla dos Santos Bandeira e Simone Valdete dos Santos analisam a política educacional na RME/POA, considerando os compromissos assumidos para o cumprimento de uma das metas específicas do Plano Municipal de Educação (PME) vinculada à EJA. O trabalho examina dados quantitativos, como as estatísticas de órgãos oficiais, e tem por base documentos legais e entrevistas realizadas com os atores da política. Nesse estudo, é priorizada a constituição das categorias de análise articuladas aos conceitos de direito à educação e de justiça social.

Em seu artigo *O Conselho Municipal de Educação (período de 1991 a 2022) e a Educação de Jovens, Adultos e Idosos em Porto Alegre,* Maria Eulalia Pereira Nascimento realiza uma análise da Resolução CME/POA n.º 23/2021, que consolida e atualiza as diretrizes para a oferta da modalidade de EJA no Ensino Fundamental da RME/POA. Eulalia caracteriza a atuação do Conselho Municipal de Educação e a Resolução n.º 23 como estratégias de afirmação de direitos para quem é atendido pela EJA.

O próximo artigo se intitula *Culturas e identidades juvenis na Educação de Jovens e Adultos: tensões e desafios*, de Marco Mello. O autor analisa o processo de redefinição da identidade da EJA na periferia urbana de Porto Alegre a partir do fenômeno da crescente juvenilização. O texto situa o debate em torno de expectativas e perspectivas das juventudes que acorrem à modalidade e destaca alguns dos pontos de tensão percebidos no processo de reconstrução curricular e de organização do trabalho pedagógico das(dos) educadoras(es).

Um dos temas sensíveis presentes na obra é em relação à população em situação de rua. Renato Farias dos Santos e Maria Clara Bueno Fischer apresentam o acolhimento como diretriz político-

pedagógica na EJA e condição para alcançar o direito à educação. Situam a análise da concepção e da prática de acolhimento na Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre (EPA), localizada no Centro Histórico da cidade, que atende a população em situação de rua. A investigação do tipo *estudo de caso* utiliza como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental, a observação participante e a entrevista reflexiva.

O artigo *Os desafios do ensino remoto emergencial nos tempos pandêmicos: as experiências na EJA da EMEF Nossa Senhora de Fátima,* de Adriana Gugliano, Carlos Eduardo Berwanger e César Rolim apresenta as experiências realizadas na EJA da referida escola. Realiza também uma reflexão crítica acerca dos desafios do ensino remoto emergencial, ocorrido durante o período de fechamento das escolas municipais em Porto Alegre, a contar de março de 2020, por conta da pandemia de covid-19. As atividades foram desenvolvidas por ações pedagógicas interdisciplinares de iniciativa coletiva de educadores(as) dos componentes curriculares de Arte-Educação, Educação Física e História. Nessa interação, em uma perspectiva influenciada pelos estudos freirianos, buscou-se a manutenção do vínculo e o desenvolvimento de ações que problematizassem o currículo construído.

O texto de Jaqueline de Menezes Rosa aborda a alfabetização em turmas de estudantes de EJA a partir da sua experiência no Centro Municipal de Educação de Trabalhadores Paulo Freire (CMET). Com o título *Re(significados) da prática docente e do processo de alfabetização de jovens e adultos,* o trabalho de Jaqueline, com uma delicada atenção ao "miudinho da sala de aula", como habitualmente nos referimos, ressalta a importância de gerar situações pedagógicas que estimulem a criação e a constante inovação na construção do conhecimento em sala de aula.

O próximo artigo *Aluno Pesquisador: relato de uma experiência de Iniciação Científica na Educação de Jovens e Adultos e da articulação Universidade-Escola* é apresentado por Rafael Arenhaldt, José Luis Machado, Leonardo Borghi Ucha, Maria Marchand Dal Piva, Matheus Peregrina Hernandes e Leonardo da Silva Felippe. O grupo retrata o Projeto de Extensão da UFRGS destinado a estimular a pesquisa no âmbito da Educação Fundamental no diálogo com a proposta educativa do CMET Paulo Freire. O texto contextualiza o Projeto, apresentando um breve histórico e seu cenário de atuação, destaca a prática de pesquisa e de iniciação científica na EJA, a concepção de extensão assumida pelo projeto e, em especial, a práxis metodológica das oficinas de iniciação científica no currículo e a produção de material didático próprio para a modalidade EJA.

No artigo *Desafios da inclusão na EJA*, Celanira de Cassia Marques Barbosa, Cíntia Albertoni, Fátima Maria Pilotto, Hilário Bichels, Lenira

Senna Rodrigues, Lúcia Barth Ckless, Marilena Assis, Marilene Nobre e Sueli Werle realizam uma reflexão sobre a inclusão dos estudantes apoiados pela Educação Especial (Pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) no CMET Paulo Freire. É enfatizado o entendimento de que a EJA representa, em sua essência, a inclusão, pois toda pessoa que está nessa modalidade é diferente, é "especial", é una, é sujeito violentado de seus direitos.

Maria Luiza Gomes Medeiros, em *O papel das(os) professoras(es) na construção do conhecimento de alunos de inclusão na Educação de Jovens e Adultos,* faz uma imersão em concepções e referenciais teóricos para compreender o papel do professor na construção do conhecimento dos alunos de inclusão na EJA junto às turmas das Totalidades Iniciais.

Na sequência, o artigo *O som é massa!*, de André Machado, Marco Mello, Rita Viero e Jaciara Kern, sistematiza a experiência de educadoras(es) e educanda(os) da EJA de uma das escolas do extremo leste da cidade, a EMEF Saint Hilaire, situada na Lomba do Pinheiro. Nele, o *Projeto Adote Um Compositor* é apresentado na edição que homenageou o cantor, arranjador e compositor gaúcho Raul Ellwanger. São destacados traços biográficos e da discografia do mesmo, o processo organizativo de atividades na escola, o diálogo cultural estabelecido e as aproximações com referenciais políticos, pedagógicos e estéticos da educação freiriana.

No texto *A EJA como uma modalidade de ensino inclusiva,* Marcelo Stoduto enfatiza a importância da EJA enquanto espaço educacional inclusivo legitimado para jovens adolescentes, adultos e idosos que, por razões inúmeras, foram privados ou privaram-se, por sua própria vontade (mais raro), de dar sequência e finalização ao seu primeiro ciclo de aprendizagens dos conhecimentos escolares. O trabalho traz um olhar amplo e, ao mesmo tempo, profundo e afetivamente envolvente, sobre a EMEF Porto Alegre (EPA) e as especificidades dessa cativante escola, com os desafios e vicissitudes de fazer acontecer a Educação Especial dentro desse espaço transformador.

O artigo *CMET Paulo Freire: oficinas, vivências e qualificação profissional – por uma poética dos saberes* ressalta a importância das atividades desenvolvidas junto às turmas de EJA a partir de uma busca por linhas de fuga que se contraponham às cristalizações na educação. Paulo André Passos de Mattos, Simone Araújo Lovatto e Paula Valim de Lima mostram que as oficinas, as vivências e as atividades de qualificação profissional ofertada pela Escola são valiosíssimas ações na busca por uma formação que vá ao encontro das premissas da educação popular.

O texto seguinte, de Marco Mello, *O Associativismo dos Trabalhadores em Educação e suas lutas em torno da Educação de Jovens e Adultos,* fruto de uma pesquisa acadêmica mais ampla, situa o

“Associativismo” e o “Sindicalismo Docente” como conceitos fundamentais na afirmação de uma identidade e uma pertença coletiva dos trabalhadores em educação e, ao mesmo tempo, como campo de estudos para a análise das políticas educacionais. No artigo é destacado o papel da ATEMPA em relação às políticas educacionais e curriculares da EJA junto à Secretaria Municipal de Educação (SMED), no período de 2005 até 2018. Mello ressalta o papel estratégico da Associação dos Trabalhadores na manutenção da oferta da modalidade.

Juliana Silva dos Santos, no penúltimo dos textos do livro, *EJA como perspectiva de continuidade e ascensão ao mundo do trabalho*, identifica as percepções das(os) estudantes de EJA da Escola Estadual de Ensino Médio Agrônomo Pedro Pereira, na zona leste de Porto Alegre, onde uma grande parte das(os) estudantes é oriunda das escolas municipais do Bairro Lomba do Pinheiro, em especial da modalidade EJA Ensino Fundamental. Através de pesquisa com os estudantes, destaca as motivações para o retorno à escola, as perspectivas de mobilidade social em relação ao mundo do trabalho e a necessidade de um currículo voltado à realidade atual.

Em *As lutas pela defesa da EJA na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre como prática libertadora para estudantes trabalhadoras(es)*, César Rolim realiza uma reflexão sobre as consequências das políticas neoliberais na gestão pública para a atividade docente das(os) educadoras(es) que atuam na EJA. Analisa também a importância dessa modalidade de ensino inserida em escolas localizadas em comunidades e vilas de Porto Alegre, onde o público atendido é predominantemente de trabalhadoras(es): daí a importância da luta pela defesa e permanência da EJA nas escolas, bem como por uma educação que problematize a realidade.

Ao trazer a público essas produções, que nem sempre ganham o devido alcance para além dos círculos mais restritos de divulgação, pretendemos estimular o debate e as reflexões, sobretudo no contexto das escolas que atendem a EJA. Não tínhamos a pretensão e nem teríamos condições de cobrir mais extensamente as distintas realidades regionais e temáticas existentes nas escolas, em que muitas práticas significativas são dignas de registro. Oxalá, outras iniciativas como esta possam ser levadas adiante muito brevemente.

Os trabalhos aqui apresentados só são possíveis porque aprendemos com Paulo Freire que é preciso “pegar o sonho com as mãos” e fazê-lo acontecer. E para isso muitas mãos foram necessárias: em especial, as dezenas de colegas que, com tempo exíguo, em meio a muitos compromissos nas escolas, nas universidades, na associação docente, no sindicato, nos estudos, na família, abriram mão de um tempo precioso em prol da escrita e da adequação dos textos para esta publicação. Obrigado, gente!

Aprendemos que, em nossa história como classe e como categoria profissional, não existimos verdadeiramente sem que alimentemos o espírito gregário e organizativo em torno de nossas entidades representativas, em parcerias com aquelas solidárias e partícipes de causas comuns. Nossa especial gratidão à direção do Sindicato dos Municipários de Porto Alegre (SIMPA), à Coordenação da ASSUFRGS - Sindicato dos Técnico-Administrativos da UFRGS, UFCSPA e IFRS, ao Núcleo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos (NIEPE-EJA/UFRGS), ao PoAncestral, Fórum EJA-RS, à Rede Internacional Café com Paulo Freire, à Rede Mova-Brasil, à Associação das(dos) Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre (ATEMPA), à ANDES-Seção Sindical UFRGS.

Queremos concluir com alguns registros indispensáveis, a título de reconhecimento pelas parcerias e tantos aprendizados. Nossa gratidão à Analise Silva, educadora e pesquisadora referência nacional nas lutas em defesa da EJA, sempre generosa, pela valiosíssima contribuição na escrita do Prefácio desta obra. Suzi Maria Petró, colega querida, professora da EJA da RME/POA, foi fundamental no competente trabalho de revisão dos textos. Na reta final, tivemos ainda o reforço precioso de Clarice Gorodicht nesse quesito. Júlia Carvalho, *web designer*, concebeu e executou o projeto gráfico, além da bela capa do livro. Sua criatividade, politização e generosidade para o trabalho coletivo é um selo de garantia que ajudou a tornar esta publicação ainda mais atrativa ao público leitor. Foi um prazer tê-la conosco em mais uma empreitada! Tivemos ainda o prestimoso e providencial apoio de Ana Lucia de Macedo Rüdiger, bibliotecária na Biblioteca Central da UFRGS, que confeccionou a ficha catalográfica da obra. A Alexandre dos Reis, em nome de toda a equipe da Grafiset, nosso agradecimento pelo acompanhamento sempre muito talentoso em todo o processo. Também agradecemos pela parceria e criatividade da designer visual Gabriella Santiago nas artes de divulgação da obra.

Ao organizarmos esta obra, nos movemos em direção ao *diálogo* — político, epistêmico, ético, estético — preconizado pela educação popular libertadora. Um diálogo necessário, urgente, diante do silêncio omisso dos gestores de plantão que, na mesma lógica implementada no país nos últimos anos, tentam esvaziar a EJA como direito público subjetivo e dever do Estado. Esperamos que este diálogo estimule e fomente iniciativas pela manutenção e ampliação da EJA desde a realidade vivida.

Como educadores(as) que atuam na EJA da RME/POA, nos ressentimos de — além da perda progressiva do direito às formações específicas e aos intercâmbios com colegas que atuam na modalidade — não serem reconhecidas as produções mais significativas vivenciadas sobretudo nos espaços escolares. Poucas escolas têm conseguido, não

sem esforço, sistematizar e divulgar seus trabalhos. Colegas que estão ou passaram por programas de pós-graduação também o têm feito, mas ainda em ambientes de circulação e de acesso mais restrito, além de algumas iniciativas da ATEMPA e do NIEPE-EJA/UFRGS.

Precisamos nos ver, nos escutar, nos ler! E para isso a sistematização de nossas práticas é fundamental para alavancar a retomada do processo formativo. *Re-conhecer* nossas potências para *re-existir*, com o "pé no chão" nas realidades sobre o território, em movimento, com o brilho nos olhos e o coração batendo no mesmo compasso de nossa razão utópica, resistindo e afirmando a EJA pública de caráter popular. Eis aqui uma síntese possível que move este registro.

Que a leitura e o diálogo com essa produção seja prazerosa e útil! E, quem sabe, seja também um prenúncio de práticas fazedoras de amanhãs mais belos, significativos e felizes para as queridas e os queridos estudantes da EJA, que frequentam e frequentarão ainda nossas escolas.

A EJA é um direito inalienável de nossa classe! A classe trabalhadora!

Marco Mello e César Rolim
Organizadores

Na defesa e afirmação de direitos: A resistência da EJA como luta radical por justiça e igualdade[1]

Marco Mello[2]
César Rolim[3]
Cátia Ramos[4]
Marcus Vianna[5]

A *tradição dos oprimidos nos ensina que o "estado de exceção" em que vivemos é na verdade a regra geral.*

Walter Benjamin

O mundo de ponta-cabeça?

O contexto da pandemia revelou ainda mais a profunda desigualdade socioeconômica presente em nosso país. Uma sociedade marcada pela superexploração do trabalho, pelo racismo estrutural, pelo machismo, pela violência contra povos indígenas, contra LGBTQIA+, pelo autoritarismo político e, mais recentemente, pela ameaça representada pelo avanço do neofascismo sob a pedagogia do medo (RUMMERT, 2019), do obscurantismo anticiência e do neoliberalismo.

Se há um agravamento das desigualdades sociais e raciais com a pandemia, é preciso lembrar que, como afirma Walter Benjamin (1987, p. 226), a tradição dos oprimidos nos ensina que o estado de exceção em que vivemos, como a situação pandêmica, é na verdade, a regra geral. E

[1] Artigo publicado originalmente em versão reduzida na *Revista da ATEMPA*. Educação em tempos de pandemia: resistência e construção coletiva. Associação dos Trabalhadores em Educação no Município de Porto Alegre. N. 2. 2020, pg 47-51. Esta versão aqui publicada é a original, que se constituiu como texto-base para a formação nas escolas, na etapa preparatória ao Encontro Geral da EJA, ocorrido em 19 e 20 de agosto de 2020, em promoção da ATEMPA.

[2] Professor de História e Filosofia na EMEF Saint Hilaire, foi Coordenador Pedagógico junto à Educação de Jovens e Adultos nas escolas EMEF Nossa Senhora de Fátima e EMEF Saint Hilaire. Licenciado em História (UFPEL), Especialista em História (UFRGS) e Mestre em Educação (UFRGS). Endereço eletrônico: *marcomello2013@gmail.com*.

[3] Professor de História na EMEF Nossa Senhora de Fátima e na EMEF Porto Alegre (EPA). Diretor de Comunicação do SIMPA – Sindicato dos Municipários de Porto Alegre. Licenciado em História (FAPA) e Mestre em História (UFRGS). Especialista em História Contemporânea (FAPA). Endereço eletrônico: *cdarolim1979@gmail.com*.

[4] Atuou como Coordenadora Pedagógica junto ao Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire (CMET). Licenciada em Letras (UFRGS), Especialista em Linguística e Literatura Brasileira (FAPA) e Língua Espanhola (PUCRS). Endereço eletrônico: *catiacaramos@gmail.com*.

[5] Professor de História na EMEF Martim Aranha. Foi Diretor Geral da ATEMPA – Associação dos Trabalhadores em Educação no Município de Porto Alegre. Mestre em História/UFRGS. É também professor do Emancipa Cursinho Popular Pré-Universitário. Endereço eletrônico: *vianna.marcus@gmail.com*.

assim tem sido com a Educação de Jovens e Adultos (EJA): invisibilizada, preterida, apequenada na lógica dos senhores da casa-grande e gestores que não possuem um compromisso com a educação pública, tampouco com o bem-estar de quem vive nas comunidades.

Estamos vivendo em tempos sombrios, sob a hegemonia da globalização neoliberal, em um forte movimento de ofensiva do capital sobre o trabalho e as classes dominantes não têm titubeado em avançar na sua sanha destruidora para ceifar mais vidas, esperanças e sonhos dos deserdados.

Sob a ascensão de Jair Messias Bolsonaro, em 2019, à presidência da República, se afirma um governo de direita, com traços neofascistas, militarista, autoritário, favorável à tortura e à ditadura, que nega os direitos humanos, que prima pelo cerceamento ao pensamento crítico, pelo patrulhamento ideológico e a censura cultural. E é nesse contexto, da necropolítica (MBEMBE, 2018), que nós trabalhadoras e trabalhadores da educação pública somos desafiados(as) a interferir.

O lugar da EJA no projeto do Capital

A EJA tem uma longa trajetória em busca de afirmação em nosso país. Desde as iniciativas pioneiras de trabalhadores auto-organizados, passando por campanhas episódicas de alfabetização e oferta de cursos aligeirados e superficiais, na lógica do mercado. Sua institucionalização como política pública é muito recente e ela padece tanto de recursos quanto de vontade política dos gestores. É a última a ser lembrada nas prioridades e a primeira a receber cortes quando o cobertor parece curto demais.

O ódio e o desprezo para com os pobres, às mulheres, os indígenas, os negros – marcas de nossa formação histórica colonial e escravocrata - produzem uma invisibilidade de enormes contingentes da população, que lutam cotidianamente para sobreviver, para garantir o prato de comida na mesa, comprar um botijão de gás e garantir o valor do transporte coletivo.

Estamos nos referindo a um contingente de 70,3 milhões de brasileiros, jovens, adultos e idosos, que não concluíram a Educação Básica. Nesse universo, o analfabetismo absoluto da população acima de 15 anos é de 11,3 milhões de pessoas e os analfabetos funcionais chegam ao contingente de 38 milhões de pessoas (PNAD/IBGE, 2018).

A partir da reforma trabalhista, durante o governo Michel Temer, em 2017, o mundo do trabalho, que conhecíamos, se esfarelou. Surgem um contexto de desindustrialização econômica e ocupações instáveis, com baixas remunerações e desorganizadas em termos de reconhecimento de trabalhadores enquanto classe social (POCHMANN, 2017). Avançam a uberização, o trabalho intermitente, a desregulamentação de direitos, com uma maior precarização das condições

de vida de quem reside nas periferias (ANTUNES, 2018). E, ao que tudo indica, tempos muito difíceis virão pela frente, com o aumento do desemprego e da informalidade.

O direito à educação pública, gratuita, laica, de qualidade e socialmente referenciada está sendo violentamente afetado pelas classes dominantes. A restrição ao acesso dos estudos, através da EJA, é mais um dos ataques dirigidos aos invisíveis sociais, aos subalternos, que habitam os porões da sociedade. Aqueles e aquelas que não existem no mapa, desprezadas(os) pelas estatísticas, que na lógica dominante, devem ser extintos, ter cortados seus direitos, mortos em um jogo que nada tem de virtual.

Os insistentes ataques à EJA ocorrem porque ela incomoda, problematiza, insere os deserdados na escola. Oferece-lhes uma educação crítica, libertadora, referenciada, a partir das comunidades e sob inspiração da educação popular, pois como aponta Freire (2010, p. 15): não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser estranhos àquela cotidianidade.

Presenciamos, no Brasil, um longo e agoniante processo de desmonte e de desqualificação da Educação de Jovens e Adultos. Este cenário não é diferente aqui em Porto Alegre.

Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: um desmonte orquestrado

Em Porto Alegre, ocorre um permanente ataque aos direitos de quem trabalha e acessa a educação pública, especialmente desde o início da gestão neoliberal de Marchezan Júnior (PSDB) e Adriano Naves de Brito[6] (Secretário Municipal de Educação), com seus apoiadores no Legislativo Municipal e em vários veículos de comunicação da cidade. As ações de ataque à EJA são numerosas desde então: descumprimento da obrigatoriedade legal de chamada pública aos potenciais estudantes da EJA; descumprimento de todas as metas do Plano Municipal de Educação relativos à EJA; tentativa de reduzir matrículas, com centralização no CMET Paulo Freire[7]; veto de matrículas nas escolas; desmonte da rede de apoio na área da saúde e assistência social, sobretudo para estudantes em situação de extrema pobreza; redução de turmas e de recursos humanos da EJA em todas as escolas; inexistência de uma coordenação da política de EJA na SMED; institucionalização da política de concessão de 10 horas para a maioria das escolas, dificultando o vínculo com

[6] No artigo "Por uma educação baseada em evidências" publicado no jornal Zero Hora o Secretário Adriano afirmou que: "a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma das faces mais embaraçosas do nosso sistema de ensino. Ela se alimenta de seu fracasso e o aumento em proporções nefastas". ZERO HORA. 22 de março de 2019.

[7] Centro Municipal de Educação de Trabalhadores de Porto Alegre.

estudantes, comunidades e participação em reuniões pedagógicas; inexistência de uma política de formação; tentativas de esvaziamento da oferta na rede e implementação da EJA em EaD (Educação à Distância) via SESI (Serviço Social da Indústria) e Escola Monteiro Lobato, assim como de compra de vagas em instituições privadas[8]; imposição de oferta de turmas de progressão/superaceleradas, para “correção de fluxo" no diurno; retirada progressiva da Guarda Municipal nas escolas, sendo que na EJA muitas escolas já estão sem nenhum apoio, agravando a situação de insegurança para todas(os) que as acessam.

A invisibilidade da EJA se aprofunda com o Ensino Remoto

Mais recentemente, a tentativa de introdução da EaD, travestida de ensino remoto, a partir da Plataforma Córtex (oferecida por uma empresa privada, imposta pela SMED, mesmo com o município tendo a PROCEMPA[9]), é mais uma ação de caráter excludente da gestão Marchezan/Naves de Brito na educação e de alto impacto na EJA.

A exclusão digital é uma realidade para a maioria de estudantes sem acesso a equipamentos e planos de dados de acesso à internet. Em grande parte das situações, não há autonomia para seu uso e tampouco interação humana – tão importante na Educação de Jovens e Adultos! O chamado *Ensino Remoto* ou *EaD* precarizado não é acessível universalmente. Não sendo universal, não pode se tornar a política educacional para estudantes da rede pública. A plataforma Córtex, desse modo, amplia as desigualdades educacionais e pode significar uma redução considerável das matrículas na modalidade e o prenúncio de seu fechamento presencial. E mais um agravante: as plataformas digitais, sob o controle dos gestores e do capital privado, tendem a se afirmar como mecanismos de controle burocrático e sobretudo político e pedagógico do trabalho de educadores, o chamado *capitalismo de vigilância*[10]. Nesse sentido, pode incentivar as ideias envolvidas no movimento *Escola Sem Partido* ou *Escola com Mordaça*, apesar da decisão[11] do Supremo Tribunal Federal (STF) que derrotou a iniciativa, ocorrida em Alagoas, da criação de uma lei inspirada no referido movimento.

[8] A SMED sem nenhum debate com as comunidades escolares enviou ofício no qual informou que a pasta estabeleceu parceria com o SESI para oferta da EJA na modalidade EaD (Educação a Distância) destinada aos alunos maiores de 18 anos, infrequentes em 2018 e que estão matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental (6° ao 9° ano). Disponível em: *https:// bityli.com/eumcG*. Acesso em: 22 de agosto de 2020.

[9] Companhia de Processamento de Dados de Porto Alegre.

[10] De acordo com Natália Gil (2010, p. 11), esta é uma expressão popularizada por Shoshana Zuboff (2019). Segundo a autora, “trata-se de um novo gênero de capitalismo que monetiza dados adquiridos por controle digital, através de equipamentos pessoais de comunicação dominados pelas grandes corporações norte-americanas do Vale do Silício na Califórnia.”

Os sujeitos da EJA são sujeitos de direitos!

Nossas(os) educandas(os) da EJA são da classe trabalhadora, que lutam cotidianamente pela sobrevivência. Submetidas(os) ao desemprego, desalento, a trabalhos informais, sazonais e precarizados, marcadas(os) pelo estigma do fracasso de uma suposta incapacidade para a aprendizagem, que é socialmente construída e introjetada pelos próprios sujeitos (FREIRE, 1983). Sob o contexto pandêmico, em sua maioria, não recebem o auxílio emergencial, não têm pacote de dados de internet, tampouco têm um celular com qualidade para se comunicar. Nesta crise, algumas famílias precisaram até mesmo vender móveis ou outros bens de menor valor para se alimentar. São alvos preferenciais da violência estrutural dirigida às comunidades periféricas: vítimas do racismo, do domínio da lógica do tráfico, do machismo, da transfobia, da informalidade no trabalho, da exclusão digital, etc.

É fundamental perceber essas realidades e fazer um diálogo político, epistemológico e cultural para assegurar o direito à vida e a uma educação que desaliene e emancipe essas populações. Um dos primeiros passos é reconhecer a potencial demanda para esta modalidade, a EJA. O cotejamento entre a oferta e a demanda potencial da EJA no RS tem tido importante contribuição a partir de pesquisas com dados concretos e oriundos do IBGE/ Censo 2010. Em Porto Alegre, são 25.979 pessoas acima de 15 anos que não sabem ler e escrever. Para o Ensino Fundamental, em Porto Alegre, são mais de 298.156 pessoas que não completaram esta etapa da educação básica (ALVES, COMERLATO, SANTANNA, 2017; 2018). Possivelmente, esses números devem ter aumentado com a piora das condições de vida nas comunidades a partir das políticas neoliberais de cortes de investimentos nos serviços públicos.

Resistência e luta são nossas atitudes!

Pensar em um antídoto para a sobrevivência da EJA é rememorar tudo que, até hoje, enfrentamos como trabalhadores em educação e estudantes dessa modalidade. São trinta anos de política pública de EJA na cidade de Porto Alegre e, em cada gestão municipal, a insegurança da manutenção desta política se fez presente. A cada novo grupo que se constituía na SMED, nós, educadores e estudantes da EJA, tínhamos que nos apresentar e explicar quem éramos, como trabalhávamos e o que queríamos. Essa prática se tornou cotidiana em todos os espaços para

[11] O advogado Miguel Nagib, fundador e principal liderança do Escola Sem Partido, anunciou o fim de sua participação no movimento. O anúncio acontece um dia após o Supremo Tribunal Federal considerar inconstitucional uma lei estadual de Alagoas inspirada no Escola Sem Partido. Disponível em: *https:// bityli.com/t4knr*. Acesso em: 23 de agosto de 2020.

todos os sujeitos da EJA. E, muitas vezes, precisamos nos utilizar dessa forma de resistência nas nossas próprias escolas, pois educadores, equipes diretivas e educandas(os) do diurno também padecem do desconhecimento de nosso direito à existência social. Não foi diferente com a pandemia da covid-19, estamos ainda mais distantes e invisíveis para os gestores da educação em Porto Alegre.

A sobrevivência da EJA está vinculada às mobilizações de educadores e de estudantes que persistem em *sobreviver* ao sistema social excludente. No decorrer destes anos, trocaram-se educadores, estudantes, sujeitos. Porém, a força ao pertencimento continua e continuará; podemos ver diminuído, circunstancialmente, o número de matrículas e trabalhadores em educação, mas logo vimos as salas de aula cheias, e a força não se esgotou. Permanece sempre a busca pela dignidade e cidadania que passa pelo direito ao acesso à educação pública de qualidade. Como aponta Rolim (2019), a luta prioritária que se coloca é a garantia da EJA como política pública de Estado, pois essa é a única alternativa possível para que os trabalhadores e as trabalhadoras prossigam com os seus estudos.

Mobilizações para a manutenção da EJA sempre existiram em diferentes gestões municipais. Elas têm sido a nossa marca desde sempre. Agora é a pandemia que nos desafia, amanhã não sabemos. Logo, o antídoto é o mesmo de ontem, o de hoje e o de amanhã: a força social de pertencimento. São jovens, adultas(os), idosas(os), portadoras(es) de necessidades educativas especiais que fazem parte desta sociedade, mesmo que tentem ocultá-las(os). E nós, como educadores(as) da EJA, aprendemos com elas e eles e continuaremos, com essa teimosia esperançosa, fazendo a EJA persistir. Não esqueçamos: os governos passam, mas, como nos indica Vanilda Paiva (2003), a força de pertencimento social continua!

A defesa da EJA está associada às lutas radicais por justiça e igualdade

Para todas(os) nós, que trabalhamos com educação pública, não há dúvida de que precisamos nos somar às frentes para fortalecer a luta contra o neofascismo neoliberal. É preciso, portanto, dar a visibilidade e afirmar a EJA como um direito humano fundamental. E não resta dúvida de que a EJA pública continua a existir em Porto Alegre porque há a docência militante, porque existe resistência nas comunidades escolares, de educadoras(es), lideranças comunitárias, conselheiras(os) tutelares, Operadoras(es) do Direito e parlamentares que lutam pela conquista e extensão de serviços públicos (MELLO, 2019).

A partir disso, surgem alguns compromissos importantes: viabilizar o debate e a construção de instrumentos para construção de um *Currículo Emergencial*, assegurando as especificidades da EJA;

realizar diagnóstico participativo da situação da EJA nas escolas, com a verificação da demanda local e número de vagas para as novas matrículas; divulgar e assegurar a realização de matrículas para a EJA, com divulgação e ações junto aos movimentos comunitários regionais: campanha pública em defesa da EJA, com carro de som, material de divulgação, depoimentos de estudantes, educadoras(es), pesquisadores da área - em defesa da EJA e das vidas. Como também, reafirmar a EJA na sua concepção de Educação Popular crítica e transformadora; enviar ofício à SMED solicitando reuniões específicas com as(os) coordenadoras(es) pedagógicos da EJA; acionar o Ministério Público, Conselhos de Direitos para a garantia da chamada pública e busca ativa de estudantes por parte da SMED; rearticular a comissão da EJA na ATEMPA e, sempre que necessário, mobilizar o Conselho de Representantes (CR da EJA); participar ativamente no debate programático para a gestão pública dos próximos períodos, para assegurar o compromisso de manutenção e ampliação da EJA.

Sabemos que a ATEMPA, desde há muito, vem lutando em todas as frentes para a defesa da EJA e da educação pública, gratuita, democrática, popular e de qualidade socialmente referenciada. Foram muitas as batalhas e estamos preparadas(os) para mais essa que se inicia, pois uma das raízes mais generosas e fecundas da EJA é a de sua origem que nasce de um compromisso político com a emancipação das classes populares, como indica Álvaro Vieira Pinto (1993), balizado pelo referencial da Educação Popular crítica e contra-hegemônica. É com essa origem que precisamos nos reconectar para a reconstrução da nossa identidade, tão dilacerada pelas políticas neoliberais nos últimos anos. É na defesa da EJA, na luta pela educação libertadora e na afirmação de direitos que reconstruímos nossa identidade.

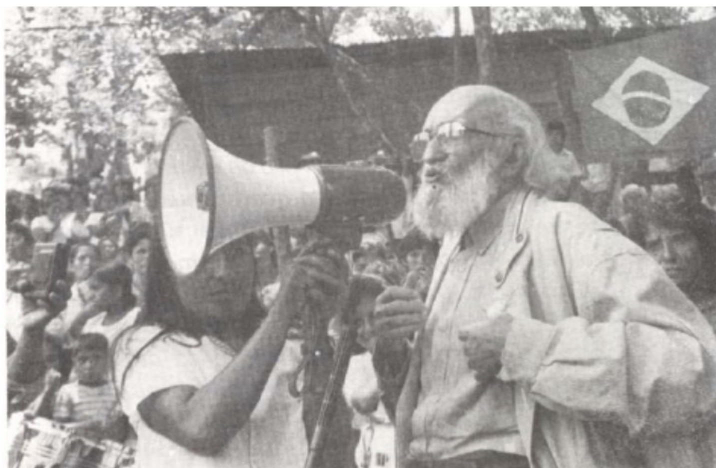


Foto: Jeser Candray - San Salvador, 1992.

Referências

ALVES, Evandro; COMERLATO, Denise M.; SANTANNA, Sita Mara L. *Mapa da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio Grande do Sul*. Relatório de Pesquisa 2017. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Núcleo de Ensino Pesquisa e Educação em Educação de Jovens e Adultos-NIEPE-EJA, 2017.

ALVES, Evandro; COMERLATO, Denise M.; SANTANNA, Sita Mara L. *Oferta de vagas e estimativa de demanda pela EJA em Porto Alegre: dados preliminares*. Porto Alegre, Dez. 2018.

BENJAMIN, Walter. Teses sobre o conceito da história. In: BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas. *Magia e técnica, arte e política*. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-232.

FREIRE, Paulo. Educação de adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José. *Educação de jovens e adultos*: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2010, p. 15-17.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GIL, Carmem. Ensino de história e tecnologias digitais de informação e comunicação. In: CPHIS - Coletivo de Professoras e Professores de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: Cadernos Temáticos *A história se move…* Tecnologias Digitais no Ensino de História. Porto Alegre - RS. Agosto de 2020 (Ciclo de Debates), n. 2. p.7-17.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: N-l Edições, 2018.

MELLO, Marco. O Associativismo dos Trabalhadores em Educação e suas lutas em torno da Educação de Jovens e Adultos. *Rev. Elet. Cient. da UERGS* (2019). v. 5, n. especial, p. 198-207.

PAIVA, Vanilda. *História da Educação Popular no Brasil*: Educação popular e educação de adultos. 6. ed. Rev. e ampl. São Paulo: Loyola, 2003.

PINTO, Álvaro Vieira Pinto. *Sete lições sobre Educação de Adultos*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

ROLIM, César Daniel de Assis. A luta pela defesa da Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de ensino de Porto Alegre, como modalidade que contribui para aprendizagem de discentes trabalhadores. In: *Anais do XXI Fórum de Estudos* - volume 2 [recurso eletrônico]: leituras de Paulo Freire / org. Fabiana Kaodoinski …[et al.]. Caxias do Sul, RS: Educs, 2019. Disponível em: https://bityli.com/k4QSH. Acesso em: 22 de agosto de 2020.

RUMMERT, Sonia Maria. A Educação de Jovens e Adultos da classe trabalhadora sob o fogo cruzado da Pedagogia do Medo. *Educação*. Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 387-395, set.-dez. 2019.

Oferta de vagas e demanda pela EJA em Porto Alegre: apontamentos e visibilidades para avaliação de políticas pública.

Evandro Alves[1]
Aline Ferreira dos Santos[2]
Sita Mara Lopes Sant'Anna[3]
Denise Comerlato[4]

Profa. Conceição Paludo (in memoriam).

Introdução

O presente trabalho foi construído a partir dos estudos do Projeto de Pesquisa sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), realizada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), em parceria com o Fórum de EJA do Rio Grande do Sul (FEJARS). A pesquisa tem como título "Mapeamento da oferta de vagas e demanda potencial pela Educação de Jovens e Adultos no Rio Grande do Sul: elaborando subsídios para a avaliação das políticas públicas voltadas à EJA", e, doravante, será denominada "*Mapa da EJA*".

Deste Projeto de pesquisa, ainda em desenvolvimento, decorreram apresentações de comunicações (ALVES, SILVEIRA e SANT"ANNA, 2018; ALVES, COMERLATO e SANT'ANNA, 2019). O presente artigo consiste de extratos de relatórios de pesquisa e de trabalhos acadêmicos sobre o tema (ALVES, COMERLATO, SANT'ANNA, 2017; SANTOS, 2019), especialmente o trabalho de SANTOS (2019), que tematizou especificamente o cotejo entre oferta e demanda potencial pela EJA no município de Porto Alegre, e culminou sua participação como integrante da pesquisa, mediante bolsa FAPERGS[5].

A pesquisa Mapa da EJA é de uma decorrência de um projeto mais amplo, um projeto de pesquisa (COMERLATO, OLIVEIRA e SANT'ANNA, 2010), que objetivava a constituição de uma Agenda Territorial para a Educação de Jovens e Adultos no Rio Grande do Sul (RS). O projeto original da Agenda Territorial era um projeto amplo, caracterizado como um estudo qualiquantitativo. A pesquisa "Mapa da EJA" vem sendo um exercício de desenvolvimento do braço

[1] Professor da Área de EJA da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS). Doutor em Educação. E-mail: *evandarilho@gmail.com*.
[2] Licenciada em Pedagogia/UFRGS. E-mail: *alineufrgs89@gmail.com*.
[3] Professora adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Doutora em Educação. E-mail: *sita-santanna@uergs.edu.br*.
[4] Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutora em Educação. E-mail: *denise.comerlato@gmail.com*.
[5] Fundo de Amparo à Pesquisa do estado do Rio Grande do Sul.

"quantitativo" da Agenda Territorial, contribuindo com o levantamento de dados sobre a oferta de vagas e demanda potencial pela modalidade de ensino no estado, por regiões e por municípios do estado do Rio Grande do Sul.

As estimativas pela demanda potencial vêm contribuído, ainda que indiretamente, com a luta de educadores da Educação de Jovens e Adultos na resistência. A partir de extratos dos relatórios de pesquisa, dados sobre a demanda potencial pela EJA vêm sendo fornecidos a redes de ensino, coletivos de educadores e entidades sindicais municípios como os de Canoas, São Leopoldo, Sapucaia do Sul, Cerro Grande do Sul, Osório, entre outros, buscando subsidiar a defesa pelo direito à Educação de pessoas Jovens e Adultas.

Destas iniciativas, ressalta-se o movimento organizado, sobretudo, pelo Sindicato dos Municipários de Porto Alegre (SIMPA) e pela Associação dos Trabalhadores em Educação do município de Porto Alegre (ATEMPA), no ano de 2017, para se contrapor aos movimentos do poder público pela extinção da modalidade de ensino na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre (RMEPOA).

Nesse contexto de uma pesquisa que busca se comprometer, através de seus resultados, com as lutas pela garantia de direitos e com a resistência para a manutenção da oferta da EJA na rede pública. O presente trabalho, como estudo de caso, pretende desenvolver apontamentos para *configurar visibilidades sobre a oferta de vagas na EJA e a demanda potencial pela modalidade de ensino por região da cidade, de forma a auxiliar na avaliação da política pública voltada a ela. Desta forma, procurou-se saber qual seria a estimativa de demanda potencial pela EJA no município de Porto Alegre? Os dados sobre a oferta de vagas são suficientes para mensurar a demanda potencial? Se não, como seria possível estimá-la? E além dos quantitativos, o que as bases de dados estatísticas podem sugerir?*

Relata-se, neste trabalho, um esforço de sistematização a partir dos cruzamentos de bases de dados, em um estudo de caráter quantitativo e exploratório. Para a realização das análises, foram utilizadas bases de dados referente ao Censo Escolar (INEP) para delimitar a oferta de vagas da EJA no município e o Censo Demográfico do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) para a estimativa da demanda potencial por esta modalidade de ensino, assim como mapas e informações do site ObservaPoa[6] (Observatório da Cidade de Porto Alegre) para a construção do quadro intramunicipal.

Porém, antes de nos debruçarmos sobre os dados efetivamente, cabem alguns apontamentos sobre como a EJA acaba se tornando uma modalidade da Educação Básica e o que a legislação indica sobre a garantia do direito à educação de pessoas jovens e adultas.

6 *http://www.observapoa.com.br/.*

A EJA como modalidade de ensino: apontamentos históricos e legais

Comentar sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto brasileiro é por luz sobre as dinâmicas de desigualdade social estruturantes de nossa sociedade. Desigualdades sociais por questões étnicas, de gênero, sociais, etárias, religiosas, entre outras, que se dinamizam, interconectam-se e se sobrepõe no meio social, configurando tanto o contexto histórico passado, como vetorizando a reprodução social dessas desigualdades no presente e no futuro.

A própria história da EJA, enquanto política pública, reflete tais dinâmicas. Tratar com o devido detalhe essa trajetória é exercício de fôlego, que fugiria do escopo do presente trabalho. O interesse desta seção é apontar elementos para elaborar um contexto histórico mínimo de como a EJA se instaura como modalidade da Educação Básica. Ficam como indicações de leituras ainda basilares para a constituição da história da EJA os estudos de Beisiegel (1974) e Paiva (1973)[7].

Em consonância com tais estudos, Haddad e Di Pierro (2000) e Friedrich et al (2010) apontam para a história da EJA como uma trajetória caracterizada pela ausência de ações efetivas no período sob o domínio português (Séc. XVI a XIX). A partir de 1822, com o Brasil já constituído como Estado Nacional, ocorreram ações esporádicas e fragmentadas, a cargo das províncias ao longo do período imperial e primeira república (Séc XIX, a partir de 1822 e Séc. XX, até 1930).

Com o golpe civil militar de 1930, uma centralização das ações educacionais, inclusive com a criação do Ministério de Educação e Saúde, abrem-se condições para a Educação de Adultos ser considerada um política de Estado. A atenção se intensifica no período pós II Guerra Mundial, sobretudo com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Nesse contexto, criam-se as Conferências Internacionais da Educação de Adultos (CONFINTEA) e são assinados tratados internacionais que estabelecem a queda do analfabetismo e os anos de escolaridade como elementos importantes para o reconhecimento do país na comunidade internacional.

Na segunda metade do Séc. XX, a educação de pessoas jovens e adultas tornou-se importante arena de disputa entre forças progressistas

---

[7] Cabe salientar aqui uma inflexão das dinâmicas de exclusão na perda de direitos políticos da população analfabeta, que passa a não poder mais votar a partir da Lei Saraiva, de 1881. Para se ter uma ideia da dimensão dessa medida, a população analfabeta, conforme aponta Ferraro (2002), no Censo de 1890, é de 82,6% da população total com 5 anos ou mais. Grande parte deste contingente tem mais de 18 anos, potenciais eleitores, mas não pode exercer a participação política por ser analfabeto. Conforme Galvão e Di Pierro (2013), Somente com o processo de Redemocratização do Brasil, em 1985, 104 anos depois, promulga-se a Lei 7332/85, que restitui, o direito de voto ao cidadão analfabeto, o que foi referendado pela Constituição Federal de 1988.

e conservadoras. Durante o final da década de 1950, no entorno de diversas reflexões sobre as relações entre educação e cultura e a dimensão social do analfabetismo e da baixa escolaridade, iniciativas educacionais, articuladas a organizações da sociedade civil, configuram experiências que se posicionam alinhadas com os princípios progressistas da educação popular. Uma culminância desse processo é a configuração do Plano Nacional de Educação, no contexto do governo João Goulart, que seria coordenado por Paulo Freire.

Com o golpe civil-militar de 1964, essas iniciativas são postas na clandestinidade. Outras ações como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e seus princípios conservadores de uma “alfabetização funcional”, voltada para a qualificação da mão de obra e calcada no ufanismo tomam lugar. Além disso, a certificação passa a ser enfatizada, com a sedimentação, via Lei 5692/72, dos processos de ensino supletivo que vinham ocorrendo de maneira fragmentária nos estados. O contexto do Golpe de 1964 recrudesce ao longo do início dos anos 1970 e vai se arrefecendo com o processo de abertura política ao final desta década. Esboroa-se em 1985, com o processo de Redemocratização do Brasil.

Segundo Galvão e Di Pierro (2013), a abertura política da Redemocratização potencializou a retomada de processos da educação de jovens e adultos, reconectados com princípios da educação popular. Algumas prefeituras no país dão início ao atendimento educacional e coletivos de educadores populares, tensionando para que a EJA se constituísse para além de iniciativas compensatórias e fragmentárias, incorporada pelas redes de ensino como modalidade da Educação Básica. E, acima de tudo, que estudantes jovens e adultos fossem reconhecidos como tais, tendo os mesmos direitos e estratégias de acesso, permanência e qualidade de ensino como estudantes crianças e adolescentes.

Uma conquista de toda a movimentação social de estudantes e educadores da EJA foi a garantia do direito à Educação na Constituição Federal. A partir do disposto, no Brasil, a Educação Básica passa a ser um direito social para todos os cidadãos, tanto dos que estão, conforme LDB (BRASIL, 1996), em idade de “escolaridade obrigatória”, atualmente dos 4 aos 17 anos de idade, bem como a cidadãos que não tiveram acesso à escolarização ou conclusão dos estudos nesta faixa etária. Ao mesmo tempo que garante esse direito, se impetra o dever do Estado no provimento deste Direito, conforme consta nos artigos 205 e 208 da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

> **Art. 205**. A educação, **direito de todos** e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação

para o trabalho.
Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, **assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria**;
...
VI - **oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando**;
VII - **atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica**, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
§ 1º **O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo**.
§ 2º O **não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público**, ou sua oferta irregular, importa **responsabilidade da autoridade competente**. (grifos nossos!)
...

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 traz, em sua Seção V, dois artigos específicos sobre educação de jovens e adultos. O artigo 37 estabelece a EJA para aqueles que não tiveram acesso à continuidade as etapas da Educação Básica, instrumento importante para a educação e aprendizagem ao longo da vida. No artigo 38, assegura a oferta gratuita e adequada de EJA por parte do poder público, bem como define as idades mínimas para acesso à modalidade para conclusão do Ensino Fundamental (15 anos) e Ensino Médio (18 anos). Porém outros artigos da mesma legislação fazem menção à EJA e seu público. O que mais interessa nesse trabalho é o artigo 5º, que versa sobre o recenseamento e a chamada pública da população jovem e adulta potencial da modalidade EJA (BRASIL, 1996):

Art. 5º. O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.
É dever do poder público, na esfera de sua competência federativa:
I - **recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica**.
II - **fazer-lhes chamada pública.** (grifos nossos!)

Dado o contexto do Direito à Educação a todo cidadão e cidadã, independente da idade, e a obrigação do poder público em recensear a população jovem e adulta que não concluiu os estudos, cabe uma definição de termos e considerações metodológicas para a realização do estudo da relação de ofertas de vagas e demanda pela EJA no município de Porto Alegre. Porém, antes dessa definição, cabe comentar sobre a relação entre oferta de vagas e demanda pela EJA e de como o recenseamento anual, mencionado na LDBEN (BRASIL, 1996), não pode se restringir ao cômputo das vagas oferecidas na modalidade de ensino, com base nos dados do Censo Escolar.

"A EJA vai acabar!" ou "Do silenciamento de uma demanda potencial pela garantia do direito à Educação"

O procedimento frequentemente utilizado pelo poder público para o recenseamento anual da EJA, mencionado na seção anterior, se dá através do cômputo das vagas oferecidas pelas redes de ensino, mediante relatórios do Censo Escolar, à luz do que se realiza na "escolaridade obrigatória". Como o número de vagas oferecidas na EJA é frequentemente diminuto em relação ao cômputo de vagas de crianças e adolescentes, haveria pouca demanda pela modalidade. A partir deste apontamento, surge o argumento de que a EJA trabalha com um "residual" contingente de pessoas que estão matriculadas e, assim que elas completarem seus estudos, a EJA não necessitaria mais existir. Enfim, invariavelmente, se escuta: *A EJA vai acabar!*

Porém, cabe notar que tal procedimento é um enviesamento da avaliação da política pública de acesso à EJA que deveria ser feita pelo poder público, que parece ter por objetivo desinformar (quiçá intencionalmente) e desmobilizar potenciais estudantes da modalidade para procurarem um serviço de educação gratuito para a conclusão de seus estudos. Isso porque a correlação entre a demanda por etapa de escolaridade e efetiva oferta de vagas pode ser até considerado para a educação de crianças e adolescentes, que idealmente teriam uma condição de "pleno acesso". Por ele compreende-se que, potencialmente, todas as crianças e adolescentes na faixa etária da "escolaridade obrigatória" devem estar e têm vaga garantida na escola, por força da coerção social em torno da "escolarização na idade certa" destes contingentes populacionais[8].

Dada a especificidade de uma modalidade da Educação Básica não obrigatória como a EJA, a correlação entre potenciais estudantes e número de vagas oferecidas não pode ser tomada como verdadeira. Existe um contingente populacional acima dos 15 anos para o Ensino Fundamental e acima dos 18 para o Ensino Médio que não procura a escola para se matricular e efetivar, assim, seu direito à Educação. Dessa forma eles seriam potenciais estudantes da EJA não mensurados pelo

cômputo de vagas.

Assim, não há correlação entre oferta de vagas e as matrículas efetivadas. Desta forma, o cotejo entre oferta e demanda pela EJA visa tão somente ao "silenciamento" da demanda e sua desmobilização, para que o poder público se exima do dever de recensear adequadamente a demanda e fazer-lhes a chamada pública, conforme o disposto na LDB. Trata-se de desdobramentos sobre processos de "desobrigação legal" do Estado da responsabilidade sobre a EJA, mantendo em Lei apenas a garantia de sua oferta e gratuidade, eximindo-se da ação convocatória e mobilizadora de garantia de direito à Educação a pessoas jovens e adultas (DI PIERRO, JOIA, RIBEIRO, 2000).

No caso da EJA, os dados das vagas oferecidas pelo Censo Escolar são insuficientes para estimar o contingente de potenciais estudantes de um determinado território. Para dimensionar a demanda potencial na EJA, em contextos geográficos específicos, faz-se necessário o cotejo dos dados do censo escolar com outros tipos de informações censitárias. Então, considerar o contingente populacional, que é potencial estudante da EJA, mas que não retorna à escola para se matricular, e assim efetivar o direito à Educação, é o objetivo deste trabalho, dando visibilidade a essas circunstâncias.

Para tanto, além da discussão da especificidade da EJA, para avaliação das condições de acesso à modalidade, outros termos necessitam ser circunscritos no âmbito deste trabalho:

a) *Por Oferta de Vagas na EJA* entende-se que, por ser Educação Básica um direito público subjetivo, ela se efetiva, na EJA, na realização da matrícula escolar. Deste modo, o total de matrículas iniciais realizadas na EJA é igual ao total de oferta de vagas desta modalidade, em determinado ano, conforme os relatórios do Censo Escolar.

b) *Por Demanda Total para EJA* entende-se que, a partir do disposto na LDBEN/96, ela seria constituída por: (1) pessoas maiores de 15 anos não alfabetizadas; (2) pessoas maiores de 15 anos que não concluíram o Ensino Fundamental; e (3) pessoas maiores de 18 anos que não concluíram o Ensino Médio.

c) *A Demanda Potencial para EJA* corresponde ao contingente de

---

[8] Logo, no contexto de "pleno acesso", o número de vagas oferecidas pelas escolas para educação de crianças e adolescentes deveria ser muito próximo do contingente populacional desta faixa etária na região estudada. Quem não está na escola seria uma "exceção" e, conforme a legislação atual, toda uma série de mecanismos são acionados (Escola, Assistência Social, Conselho Tutelar, entre outros), visando garantir acesso e permanência na instituição escolar de crianças e adolescentes em idade da "escolarização obrigatória". Adcionalmente, pode-se dizer que o contexto de pleno acesso pode não estar sendo mais realidade mesmo na educação de crianças e adolescentes em Porto Alegre, sobretudo no contexto peri e pós-pandemia de covid-19, com estimativa de aumento de evasão em 300% entre 2020 e 2021 como aponta o monitoramento dos indicadores de Educação da Prefeitura de Porto Alegre: <*http://portoalegreemanalise.procempa.com.br/?regiao=1_8_210*>.

pessoas jovens e adultas que têm direito à Educação, mas estão fora da escola. Assim, a demanda potencial corresponde à demanda total menos o número de vagas ofertadas.

Além dos termos, algumas notas metodológicas serão explicitadas na próxima seção.

Notas metodológicas

Neste trabalho, apresenta-se um extrato de pesquisa quantitativa, que, segundo Richardson (2017, p.56), é "um meio para testar teorias objetivas, examinando a relação entre variáveis". Contudo, como se trata de um ensaio de delineamento metodológico para avaliação de política pública, a investigação contém um caráter exploratório que, conforme Prodanov e Freitas (2013), é quando a investigação busca "proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento", para com isso, "orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto" (2013, p. 51-52). Além dessas caracterizações, os seguintes apontamentos se fazem necessários:

1. Para o levantamento da oferta de vagas na EJA no município de Porto Alegre, foi desenvolvida a coleta e sistematização de dados provenientes do Censo Escolar quanto às matrículas iniciais desta modalidade de ensino nas quatro redes (Estadual, Municipal, Federal e Particular) do município de Porto Alegre, no período entre 2010 e 2022. A análise longitudinal foi estabelecida de forma bienal.

2. Já para o levantamento realizado na demanda total por EJA, foi desenvolvida a coleta e sistematização de dados provenientes do Censo Demográfico do IBGE de 2010, no que diz respeito ao contingente populacional com mais de 15 anos que era analfabeto ou não concluiu o Ensino Fundamental. Os dados do Censo foram compilados através do site Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil.[9]

3. A realização do levantamento de demanda potencial da EJA foi pautada na coleta e sistematização do número de vagas constantes no Censo Escolar do INEP do ano de 2010. A escolha pelo ano de 2010 se deve pelo fato de ser o ano do Censo Demográfico, em que os dados de analfabetismo e de finalização do Ensino Fundamental surgem diretamente do recenseamento, sem a mediação de projeções estatísticas

[9] *http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/*. Portal com informações do CENSO importantes para o cálculo do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) mantido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pela Fundação João Pinheiro e pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA). Salienta-se queos dados sobre escolaridade neste site apresentam, por faixa etária, o percentual daqueles que concluíram Ensino Médio e Fundamental no ano de 2010. Coube a equipe da pesquisa Mapa da EJA o tratamento dos referidos dados para se ter, por faixa etária, os números percentuais e absolutos daqueles que não concluíram essas etapas educação básica, configurando a demanda total pela EJA no município.

que poderiam uniformizar disparidades entre bairros e regiões da cidade, importantes para a consistência das análises. A estimativa da demanda potencial pela EJA, no município, se dá pela demanda total da EJA para determinada etapa de ensino (Fundamental ou Médio), subtraída do número total de vagas ofertadas para a referida etapa naquele ano.

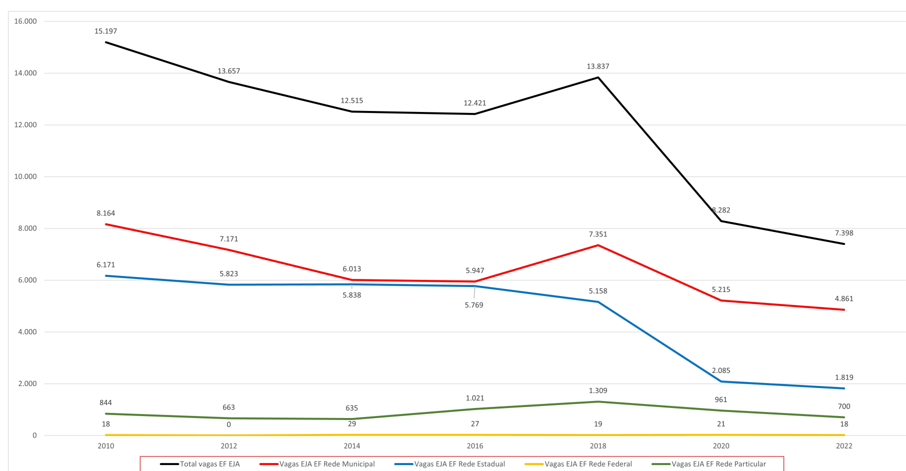
Cabe ainda destacar, referente à demanda potencial para o Ensino Médio, tratar-se de um dado ainda em início de fase de sistematização. Tomou-se a demanda potencial pelo Ensino Médio, descontadas as vagas oferecidas para esta etapa da escolaridade em determinada região, e dela subtraiu-se a demanda total por alfabetização e Ensino Fundamental.

Por fim, as informações aqui apresentadas, apesar de todos os procedimentos, partem de base censitária, amparada em autodeclarações dos respondentes ao Censo Demográfico que, por si só, são complexos e que contém inerentes margens de erro. Devido à natureza dos dados, cabe salientar que o objetivo deste trabalho é apresentar, dentro das possibilidades e limitações do estudo, um quadro aproximativo do cotejo da oferta de vagas e demanda potencial pela EJA em Porto Alegre.

Oferta de vagas na Educação de Jovens e Adultos em Porto Alegre

O Quadro 1 apresenta totalização das matrículas na EJA de forma longitudinal e bienal.

Quadro 1 - Total Oferta de Vagas EJA EF Porto Alegre, por rede de ensino, 2010-2022, Longitudinal Bienal



Fonte: Elaboração dos autores, a partir de dados do Censo Escolar (INEP, 2010; INEP 2012; INEP 2014; INEP 2016; INEP 2018; INEP 2020; INEP 2022)

Sobre a oferta de vagas na EJA no Ensino Fundamental do município de Porto Alegre, pode-se dizer que as redes que mais contribuem com vagas para a EJA, ao longo do tempo, são as redes públicas estadual e municipal. Entre 2010 e 2016, há queda no número total de vagas da ordem de 18,2%. No entanto, em 2018, o número total aumentou 11,4% em relação a 2016, em função, sobretudo, do aumento de matrículas na rede municipal.

Nos anos subsequentes (2020 e 2022), houve brusca queda de oferta de vagas para a EJA no município. O número de vagas em 2022 teve queda de 46,5% em relação a 2018 e de 51,3% em relação ao ano de 2010. Tal queda deve ser entendida de forma multifatorial: de um lado, entre 2020-2021 é referente ao período da pandemia de covid-19, em que tivemos um contexto de isolamento social e muitas dificuldades de acesso e permanência do estudante da EJA nas instituições escolares. Por outro lado, pode ser reflexo das compreensões dos poderes públicos, tanto federal, estadual e municipal que, sobretudo a partir de 2017, passam a questionar a própria existência da modalidade, preconizando ainda mais o silenciamento da demanda, com fechamento de turmas e instituições que tinham a modalidade.

Cabe ainda notar que, embora a rede municipal tenha tido, entre 2018 e 2022, forte queda de vagas de EJA, da ordem de 33,8%, a principal responsável pela queda das matrículas na modalidade é a rede estadual, com decréscimo de 54,7% do oferecimento de vagas no referido período.

Em uma análise preliminar, pode-se dizer que o quadro geral de queda de vagas na EJA entre 2010 e 2022 é grave. E, por si só, contribui para pensarmos que as estimativas de demanda potencial pela EJA no município em 2010, período do último Censo populacional, não foram equacionadas, conforme veremos nas próximas seções. Portanto, ainda seriam válidas as apreciações de tais estimativas, seja pelo preciosismo estatístico, seja pela ordem de grandeza e distribuição geográfica da demanda potencial que, frente ao referido quadro de queda de vagas, pode ter se alterado pouco na última década.

Demanda potencial pela EJA no município de Porto Alegre

O quadro 2 sintetiza as estimativas de demanda potencial e total pela EJA em Porto Alegre, no Ensino Fundamental e Médio do Censo Escolar de 2010. O dado sobre alfabetização foi retirado.

Para delimitação da demanda potencial por EJA em Porto Alegre em 2010, subtrai-se da demanda total as vagas oferecidas para a modalidade naquele ano por todas as redes de ensino (estadual, municipal, federal, particular).

Quadro 2 - Demanda Potencial pela EJA
no município de Porto Alegre: Quadro síntese

Porto Alegre População total da cidade (2010) - 1.409.351 População de 15 anos ou mais (2010) – 1.145.082 População de 18 anos ou mais (2010) – 1.083.082
ALFABETIZAÇÃO E ENSINO FUNDAMENTAL Taxa de analfabetismo > 15 anos 2,27% pop +15 => 26.045 pessoas % maiores de 15 anos com EF incompleto 26,00% pop +15 => 298.541 pessoas DEMANDA TOTAL EJA Alf e EF: 26.045 + 298.541 = 324.586 Demanda Potencial EJA EF = Demanda total 2010 – vagas 2010 324.586– 15.197 = 309.389 pessoas
ENSINO MÉDIO DEMANDA TOTAL EJA EM - % maiores de 18 anos com EM incompleto 42,37% pop +18 => 472.947 pessoas Demanda Potencial EJA EM = Demanda total EJA EM – vagas EJA EM 472.947 – 9.711 = 463.236 pessoas Demanda por EJA EM dos que já concluíram EF 449.354 – 324.586 = 138.650 pessoas

Fonte: elaboração dos autores, a partir de dados do Censo Demográfico (IBGE, 2010) e CENSO Escolar (INEP, 2010)

O que se apresenta no Quadro 2 é um forte indicativo de que o trabalho educativo com pessoas jovens e adultas, se observada a demanda potencial pela EJA no município de Porto Alegre, está muito longe de acabar ou deixar de ser necessário. Seja para a alfabetização ou para a finalização do Ensino Fundamental e Médio, a demanda de 2010 é na casa dos milhares de pessoas, muito superior à oferta de vagas de EJA para estas etapas de escolarização no mesmo período. E, dado o histórico de queda de vagas da EJA na década de 2010, evidenciada no Quadro 1, a situação apresentada em 2010 parece longe de estar em situação muito melhor em 2023[10].

[10] O apuro desses dados pode ser ainda mais refinado, a partir da análise do quantitativo de certificações conferidas, via Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), na esfera federal, bem como os exames supletivos, na esfera estadual. A inclusão destes dados pode influenciar os dados apresentados, e são futuros passos da pesquisa.

Contudo, a delimitação dos números da oferta de vagas demanda potencial, embora importante para pensar a política de EJA do município, ainda é insuficiente para uma visualização mais efetiva dessa situação. A discussão sobre como tais dados poderiam ser apreciados de maneira mais detalhada por região da cidade, mas de forma mais simples que a mera exposição de gráficos e tabelas, levou a revisitar um antigo projeto: a atualização da apresentação gráfica do primeiro caderno do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) Porto Alegre (PORTO ALEGRE, 1997). Para isso, através dos dados do Censo Demográfico de 2010 do IBGE e Censo Escolar 2010 do INEP, sistematizou-se, por regiões, a demanda potencial pela EJA no município de Porto Alegre, pelas regiões do Orçamento Participativo, conforme Figura 1.

Figura 1 – Regiões do Orçamento Participativo

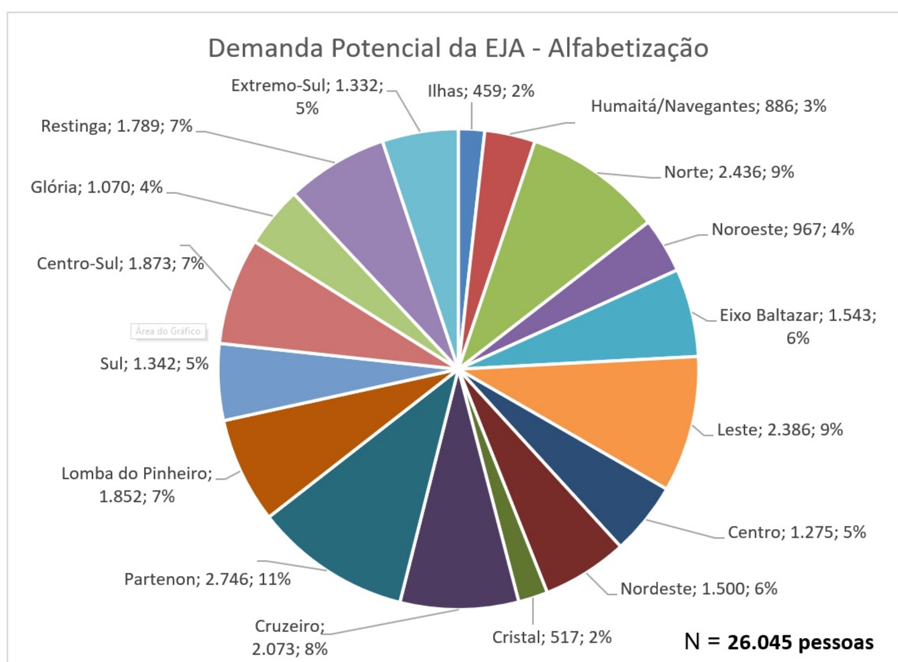


Fonte Imagem: ObservaPoa. Disponível em: <http://observapoa.com.br/default.php?reg=280&p_secao=46"p_secao=46>.

A partir dos dados do Censo (IBGE, 2010), foi possível estimar, ainda que preliminarmente e de forma aproximativa, as demandas potenciais pela EJA no município de Porto Alegre, quanto à alfabetização, conclusão do Ensino Fundamental e Médio. Nos quadros seguintes (3, 4 e 5), apresentam-se as referidas demandas por região da cidade, cada região com o número absoluto e percentual da demanda potencial pela EJA, em cada etapa da escolarização.

Demanda por EJA Alfabetização

Quadro 3 – Demanda Potencial por EJA Alfabetização



Fonte: Elaboração dos autores, a partir dos dados do Censo Demográfico IBGE (2010).

Em uma análise preliminar do quadro síntese sobre demandas de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos no município de Porto Alegre, pode-se dizer que, em 2010, a população analfabeta distribuía-se, em números absolutos, com certa uniformidade nas diferentes regiões da cidade, ainda que os números percentuais mudem, devido à população de cada região.

À exceção das regiões das Ilhas, dos bairros Humaitá|Navegantes e Cristal, nos quais o número de analfabetos é inferior a mil pessoas (talvez em função de serem também regiões menos densamente povoadas), nas demais regiões, o número absoluto de pessoas analfabetas varia no entorno de mil e duas mil e setecentas pessoas,

como na região Partenon, que tem a maior densidade da população analfabeta.

Ainda que os números absolutos tenham pouca variação, o quadro apresenta uma concentração da população analfabeta nas regiões periféricas da cidade, sobretudo nas regiões Partenon e Cruzeiro, mais ao sul da cidade, e nas regiões Leste (Bom Jesus e entorno), e Norte, compreendendo o bairro Sarandi.

Cabe também notar que, ao se desdobrar os dados de alfabetização para as Unidades de Desenvolvimento Humano (UDH) da cidade, que recortam os bairros, setorizando o trabalho de recenseamento, que a população jovem e adulta analfabeta localiza-se nas franjas da cidade, nas áreas periféricas dos bairros periféricos.

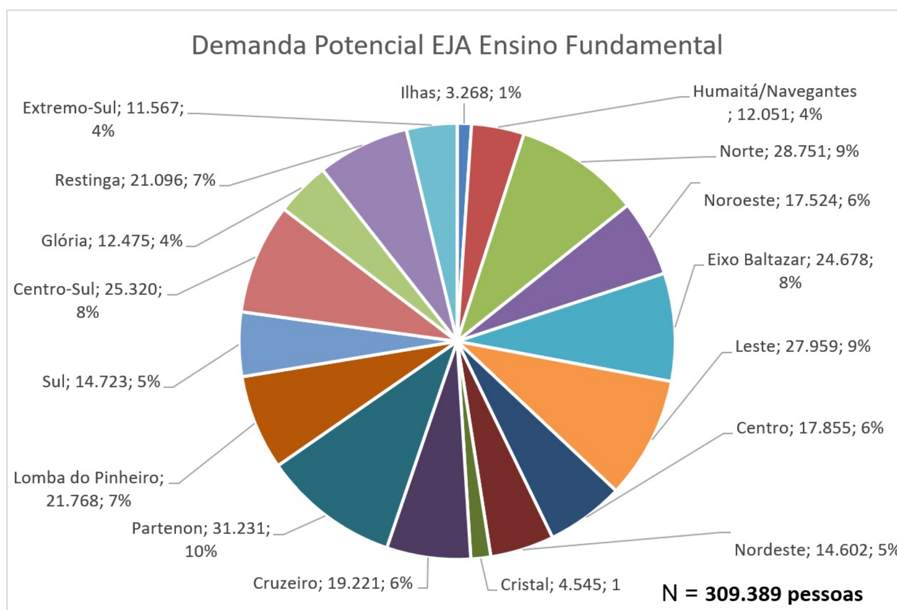
Mesmo com a diminuição de vagas da EJA presencial, ao longo da década de 2010, e que as taxas de analfabetismo potencialmente possam haver diminuído, a distribuição geográfica da população analfabeta no município ainda é provável que ela tenha sido pouco alterada. Dessa forma, já se descortina um panorama da distribuição geográfica dessa população na cidade, permitindo o estabelecimento de ações voltadas à alfabetização de jovens e adultos, por parte do poder público ou de outros segmentos da sociedade civil.

Os dados da alfabetização apontam, visivelmente, para um trabalho mais efetivo, uma lógica contrária a de centralização ou constituição de polos para a EJA. Cabe, sim, coordenar a organização de serviços educacionais, engendrados pela sociedade civil, tal como o MOVA e coletivos de educadoras(es) populares. Mas, tais ações podem também ser coordenadas pelas instituições escolares, pelas escolas de EJA já existentes na cidade, com a constituição de extensões educacionais, por exemplo. Locais em que o processo de escolarização na EJA se organiza fora do espaço físico da instituição escolar, mas a ela conectadas, de forma a espraiar a rede de atendimento para as áreas mais periféricas da cidade, onde o público demandante do processo de alfabetização e pós-alfabetização reside.

Demanda por EJA Ensino Fundamental

Se com relação à alfabetização, os números absolutos variaram pouco nas diferentes regiões da cidade, o mesmo já não pode ser dito quanto às demandas por EJA para conclusão do Ensino Fundamental e Médio. Quanto aos números absolutos, os percentuais oscilam bastante neste contexto. Os números variam em torno de 3.200 pessoas na região das Ilhas, até em torno de 31.000 pessoas na região do Partenon. Há clara correlação entre os números absolutos por demanda por EJA Ensino Fundamental e densidade populacional de cada região, conforme se pode observar no Quadro 4.

Quadro 4 - Demanda Potencial por EJA Ensino Fundamental



Fonte: Elaboração dos autores, a partir de dados do Censo Escolar (INEP, 2010) e Censo Demográfico (IBGE, 2010).

Ainda que a região Central tenha em torno de 17.800 pessoas, contribui com 6% da população com este tipo de demanda. Novamente, a concentração do público se encontra nas periferias da cidade, tendo as regiões Partenon (10%), na região Leste. Cruzeiro (8%) e Restinga (7%) são os maiores índices da região Sul da cidade. O Bairro Sarandi (região Norte) apresenta uma demanda em torno de 28 mil pessoas, correspondendo a 9% da demanda total por EJA Ensino Fundamental em Porto Alegre. A região Noroeste (Bairro Mário Quintana) possui em torno de 27.000 pessoas, 9% da demanda por EJA Ensino Fundamental. No Eixo-Baltazar (Bairro Rubem Berta), são aproximadamente 25.000 pessoas, 8% da demanda.

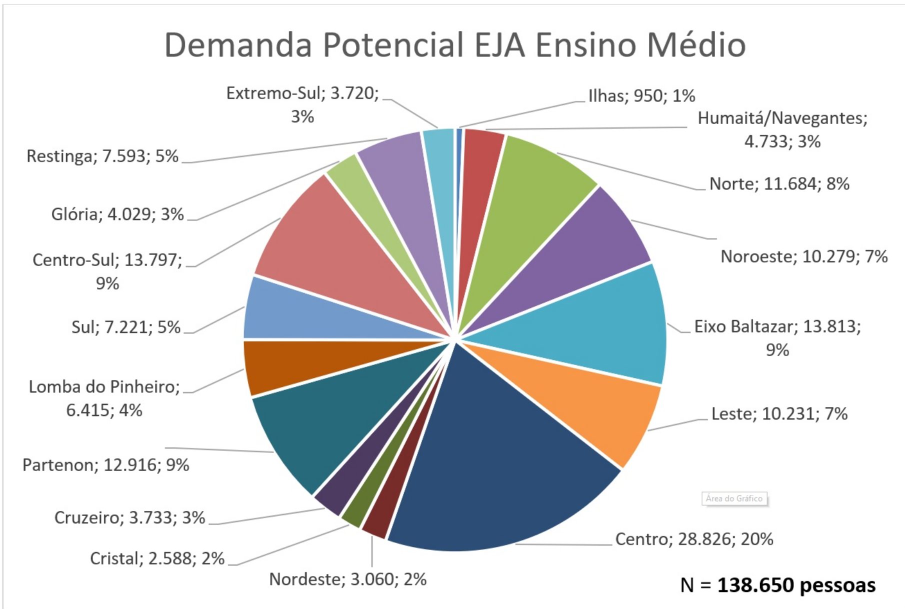
Cabe ainda salientar que a região das Ilhas, por exemplo, tem um número absoluto e percentual que representa 1% no universo total de pessoas que demandam a conclusão do Ensino Fundamental, com idade acima de 15 anos. Porém, comparando a região com ela mesma, a demanda potencial, em torno de 6.000 pessoas em 2010 e o número de 3.200 pessoas dessa população sem a conclusão do Ensino Fundamental, representa mais de 50% da população da região que teria demanda pela EJA. No entanto, há apenas uma escola estadual na região ofertando a modalidade. Novamente, a queda de vagas na EJA presencial na última década traz a desalentadora percepção de que o quadro de 2010 não deve ter se alterado tanto.

Assim, no contexto em que o direito à educação é assegurado constitucionalmente, os dados em todas as regiões da cidade são aterradores. Eles apontam para a negligência das diversas esferas do poder público para assegurar esse direito à sua população jovem e adulta, haja vista que a oferta de vagas na EJA de toda a cidade, em 2010, não cobre 5% da demanda potencial por EJA de qualquer uma de suas regiões.

EJA Ensino Médio

No Quadro 5, apresenta-se uma sistematização com relação à demanda por Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos no município de Porto Alegre, realizada no âmbito da pesquisa "Mapa da EJA". Cabe salientar que os números neste quadro, aparentemente, mostram uma situação menos grave do que o apresentado anteriormente sobre as demandas do Ensino Fundamental. Além disso, trata-se de um dado realmente aproximativo, pois não houve condições técnicas até o momento para mensurar o quanto da demanda potencial pela EJA Ensino Fundamental seriam de adolescentes entre 15 e 17 anos. Realizando-se a mensuração adequada, possivelmente o percentual da demanda por EJA Ensino Médio em cada região poderia ser até menor.

Quadro 5 - Demanda Potencial por EJA Ensino Médio



Fonte: Elaboração dos autores, a partir dos dados do Censo Escolar (INEP, 2010) e Censo Demográfico (IBGE, 2010).

Cabe compreender a menor severidade da demanda por Ensino

Médio, quando comparado ao Ensino Fundamental na EJA. Se o quadro é menos severo para o Ensino Médio, é porque a demanda pela modalidade se dá por aqueles que já concluíram o Ensino Fundamental. Dessa forma, apresenta-se uma menor demanda por Ensino Médio porque boa parte da demanda potencial está represada na finalização do Ensino Fundamental!

De toda sorte, o quadro 5 apresenta um quadro grave em todas as regiões do município quanto ao acesso ao Ensino Médio na modalidade EJA. Além disso, muitas regiões da cidade com demandas na ordem dos milhares para a população jovem adulta não possuem, em seu território, uma única vaga para esta etapa na modalidade EJA. Este é o caso, por exemplo, da região Nordeste, em específico do bairro Mário Quintana, com em torno de 3.000 pessoas que terminaram o Ensino Fundamental e não podem seguir para o Ensino Médio, pois não há vagas de EJA Ensino Médio na região. Isto é, além das dificuldades de se concluir o Ensino Fundamental na EJA em vários bairros da cidade, quem consegue fazê-lo somente conseguirá seguir para o Ensino Médio deslocando-se para fora do seu bairro ou mesmo região.

Assim como para EJA Ensino Fundamental, as vagas para EJA Ensino Médio concentram-se nas escolas da região Centro. Porém, também chama atenção o crescimento do número percentual e absoluto da demanda por EJA Médio nesta região. Se a demanda por alfabetização e por Ensino Fundamental variava entre 5 e 6%, para Ensino Médio, a região Central ultrapassa as outras regiões na cidade e contabiliza em torno de 28.500 pessoas com mais de 18 anos que não concluíram essa etapa da Educação Básica, perfazendo 20%, o maior percentual no quadro geral da cidade. As demais regiões giram entre 2 a 9% da demanda total cada uma delas.

Uma hipótese a se verificar é se uma melhor condição da população da região Centro, do ponto de vista socioeconômico e de infraestrutura das instituições escolares, não contribuiria para que parte da sua população, numericamente maior que as regiões periféricas, tivesse mais possibilidades de concluir o Ensino Fundamental, Isso pois, se nas regiões periféricas, há dificuldade para terminar o Ensino Fundamental, na região central o problema está na conclusão do Ensino Médio. Mesmo assim, num exercício hipotético, mesmo que as vagas de EJA Médio de 2010 de todas as redes de ensino da cidade de Porto Alegre se concentrassem no Centro, elas somente contemplariam 33,7% da demanda potencial para a EJA Ensino Médio da região do referido ano.

Talvez na situação da distribuição geográfica das demandas por distintas etapas da EJA, possam estar operando lógicas da desigualdade social. Na região Centro, existe uma alta demanda pela conclusão do Ensino Médio, enquanto nas “regiões periféricas das periferias da cidade”, existe a demanda por alfabetização, anos iniciais e finais. Tal

situação pode ser pensada em termos de dinâmicas interligadas e intrincadas de condição socioeconômica, ocupação do espaço urbano, existência e uso desigual dos equipamentos públicos e dinâmicas de exclusão social, que atuam para perpetuar a desigualdade social e educacional, mesmo dentre os potenciais estudantes de uma modalidade de ensino, cujo público se caracteriza pela maior vulnerabilidade social. Tais hipóteses, levantadas ainda em caráter preliminar, podem ser aprofundadas e detalhadas, ao se considerar, em próximas análises, variáveis em torno do recorte etário, das relações étnico-raciais e de gênero, por exemplo, além da dimensão socioeconômica.

Considerações Finais

No presente trabalho, buscou-se delinear metodologias de levantamento de informações sobre a oferta de vagas e demanda pela Educação de Jovens e Adultos. Um delineamento que considera a especificidade da modalidade, indo para além do cômputo de vagas oferecidas, mediante o Censo Escolar.

Para uma análise mais consistente da avaliação em política pública em EJA, buscou-se estabelecer cotejos entre dados de oferta de vagas e aqueles que permitiriam estimar a demanda potencial pela modalidade, a partir de dados do Censo Demográfico sobre analfabetismo e taxas de (não-)conclusão do Ensino Fundamental e Médio nas faixas etárias que constituem o potencial público da EJA. Esse delineamento permitiu projetar um quadro de demanda potencial pela modalidade de ensino muito superior ao número de vagas oferecidas, seja para os dois segmentos do Ensino Fundamental, seja para o Ensino Médio.

Diante dos quadros e contextos apresentados, temos indicativos de que, se observado o equilíbrio entre oferta de demanda de EJA, considerando a estimativa de demanda potencial no município, a modalidade está longe de acabar. A demanda potencial é da ordem de dezenas ou centenas de milhares em Porto Alegre, muito superior ao cômputo de vagas oferecidas de EJA no município. E dado o cenário de queda de vagas na EJA, a situação pode ter se alterado por outras questões que não os de atribuição do poder público: o levantamento adequado das pessoas jovens e adultas que não concluíram os estudos, chamada pública por matrículas nas escolas e ampliação da EJA no município.

Os dados estimativos da demanda por EJA acompanham os apontamentos de Ferraro (2002), quando de sua análise dos indicadores de analfabetismo de pessoas jovens e adultas em nível nacional. A distribuição geográfica da demanda por alfabetização, finalização do Ensino Fundamental e Ensino Médio se comportam de maneiras distintas nos diversos territórios da cidade. Neste sentido, apresentam-

se aqui indícios de que, mesmo dentro de um município específico, os indicadores de escolaridade, bem como os de condições de acesso e permanência na modalidade, devem considerar as desigualdades entre as regiões que o compõem. E, a partir de tais considerações, possibilitar a criação de estratégias específicas de acesso, permanência e conclusão dos estudos na EJA nas diversas regiões de Porto Alegre.

É necessário considerar um fator limitador deste estudo: o atraso na realização do Censo Demográfico de 2020. Isto ocorreu em função da covid-19, bem como de tentativas do Governo Jair Bolsonaro (2018 a 2022) de desestabilizar o processo de recenseamento demográfico no Brasil e também o próprio Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), órgão responsável por este processo, que atrasou diversas atualizações que permitiriam a avaliação mais apurada das políticas públicas, dentre elas as voltadas à EJA. Os dados consolidados do processo censitário da década de 2020 podem trazer outras visibilidades e aproximações.

Além disso, uma limitação inerente a estudos quantitativos diz respeito ao delineamento qualitativo das pessoas representadas pelos números da oferta de vagas ou da demanda potencial pela EJA. Ouvir suas vozes, condições e singularidades de estudantes da modalidade e de potenciais estudantes é exercício investigativo tão importante quanto contabilizá-los como número de matrículas ou demanda potencial e precisa ser incentivada.

Compreender as relações entre oferta de vagas e demanda pela EJA, tanto quantitativamente, quanto qualitativamente, pode contribuir para que estudantes e educadores populares da EJA de Porto Alegre persistam na luta e na resistência pela manutenção da modalidade no município.

Espera-se que as contribuições deste estudo subsidiem retomadas de frentes de mobilização pela EJA, construção histórica e coletiva de educadores populares e comunidades de Porto Alegre, presentes e potentes ao longo da história da própria constituição da rede de escolas de EJA no município.

Diante dos desafios, é necessária uma mobilização coletiva, mas que também abra espaço para novas iniciativas, buscando conectar a EJA cada vez mais a sua função de educação permanente e ao longo da vida. Mobilização para ressignificar os sentidos da EJA nas comunidades escolares e de fora da escola, para a contemporaneidade e para o futuro e tentar, permanentemente, se conectar aos seus estudantes. Buscar a mobilização para gestar estratégias inéditas e viáveis para que potenciais estudantes da modalidade venham a se matricular nas escolas existentes no município de Porto Alegre, exercendo seu direito a ter uma educação gratuita, com condições de acesso, permanência e qualidade, atenta a suas condições e circunstâncias.

Referências

ALVES, Evandro; COMERLATO, Denise Maria; SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. *Relatório de pesquisa 2017: mapa da educação de jovens e adultos no estado do Rio Grande do Sul*. 2017. 75 f.. Porto Alegre: FACED/UFRGS. 2017. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/173114/001060717.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 13 ago. 2018.

ALVES, Evandro; SANT'ANNA, Sita Mara Lopes; COMERLATO, Denise M. Demanda potencial para o Ensino Fundamental de Jovens e Adultos no Estado do Rio Grande do Sul: um mapa em construção. In: *ENCONTRO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS*, 5. Anais. Porto Alegre: UFRGS. 2019. ISSN 2448-2366. pp. 87 - 95 Documento WEB: <https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1IFBcO3VgboWkf9PWXAPRBjVIp8SxKfFb>. Acesso em 11/03/2019.

ALVES, Evandro; SANT'ANNA, Sita Mara Lopes; COMERLATO, Denise M. Oferta de vagas a demanda para a Alfabetização e Ensino Fundamental na EJA na cidade de Porto Alegre: Primeiras Aproximações.. In: *ENCONTRO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS*, 6. Anais.Salvador(BA): Universidade do Estado da Bahia, 2019. Disponível em: <https//www.even3.com.br/anais/VIALFAeEJA/217878-OFERTA-DE-VAGAS-E-DEMANDA-PARA-A-ALFABETIZACAO-E-ENSINO-FUNDAMENTAL-NA-EJA-NA-CIDADE-DE-PORTO-ALEGRE--PRIMEIRAS-A>. Acesso em: 01/10/2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e educação popular*: um estudo sobre a educação de adultos. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2004.

COMERLATO, Denise Maria; OLIVEIRA, Everton Fêrrer de; SANT'ANNA, Sita Mara. *Mapa da EJA/RS*: diagnóstico da oferta e da demanda, condições de acesso e permanências dos sujeitos da EJA em espaços de escolarização. Jaguarão: UNIPAMPA, 2010. Disponível em: <http://forumeja.org.br/rs/sites/forumeja.org.br.rs/files/projeto_trabalho_diagnostico_eja_0.doc>. Acesso em: 25 mai. 2019

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 21, n. 55, p.58-77, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/44R8wkjSwvn8w6dtBbmBqgQ/?lang=pt>. Acesso em: 04 set. 2012.

FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?. *Educação & Sociedade,* v. 23, n. 81, p. 21–47, 2002. Disponível em: <"https://www.scielo.br/j/es/a/r9WxgNdxFvRLXYfbxCLyF5G/?format=pdf&lang=pt"lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2018

FERRARO, Alceu Ravanello. Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas

de gênero, raça e classe social. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 36, n. 2, p.505-526, maio/ago. 2010.

FRIEDRICH, Márcia; BENITE, Anna M. Canavarro; BENITE, Claudio R. Machado, PEREIRA, Viviane Soares. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p.389-410, abr./jun. 2010.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; PIERRO, Maria Clara di. A construção social do preconceito contra o analfabeto na história brasileira. In: *Preconceito contra o analfabeto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 37,39,44-45,48-49

IBGE. IBGE Cidades. Porto Alegre. Documento disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/porto-alegre/panorama. Acesso em 04 mai.2023.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Rev. Bras. Educ*. Jun.-ago. 2000, n.14, pp.108-130.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2010*. Brasília: Inep, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 10 jun. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2012*. Brasília: Inep, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 10 jun. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2016*. Brasília: Inep, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 10 jun. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2018*. Brasília: Inep, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 22 set. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2020*. Brasília: Inep, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 14 jun. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2022*. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 04 mai. 2023.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação Popular e Educação de Adultos*. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola; Ibrades, 1987.

PORTO ALEGRE. *Cadernos do MOVA – para ler e escrever a cidade*. Porto Alegre: Serviço de Educação de Jovens e Adultos. Secretaria Municipal de Educação. 1997

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. D. *Metodologia do trabalho científico*: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2ª. ed. Novo Hamburgo: Universidade Freevale, 2013.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa Social - Métodos e Técnicas. In: RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa Social - Métodos e Técnicas*. Rio de Janeiro: Atlas, 2017.

SANTOS, Aline Ferreira dos. *Mapa da EJA em Porto Alegre*: construindo visibilidades para avaliação de políticas públicas. 2019. 65 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/206690/001113566.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 maio 2021.

Trinta anos de Educação de Jovens e Adultos em Porto Alegre. Até quando? Até quando for necessário![1]

Liana Borges[2]
Elmar Soero de Almeida[3]

Este texto registra a trajetória da Educação de jovens, adultos e idosos, como uma política pública de garantia do direito à educação. Analisa a constituição desta política como demanda popular, num momento de intensa participação democrática, focando nos avanços e aprendizagens, apontando a crise e os dilemas que esta modalidade tem enfrentando no cenário nacional, desde o golpe político de 2016 que se abateu sobre o país.

O texto apresenta também um diálogo com Paulo Freire em Porto Alegre, ocorrido em 1995. A entrevista registra o encontro com a pedagogia da esperança, ressaltando a atualidade e a necessidade da Educação Popular para o enfrentamento da profunda exploração e desumanização, imposta pelo contexto neoliberal.

Na sequência, têm-se a introdução e, ao longo do texto, as duas seções que se seguem: Um pouco da história da EJA em Porto Alegre e a presença de Paulo Freire em diálogo com educadoras(es), promovido pela Administração Popular da época. Optamos por um texto narrativo, a partir da exposição oral que deu origem à produção.

Preâmbulo

Inicialmente, agradeço à Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre, ATEMPA, associação que tive a honra de ser dirigente, como tesoureira, em meados dos anos 1980, quando representávamos o corpo docente da Rede – Associação de Professoras (es) do Município de Porto Alegre (APMPA), pela oportunidade de participar do ciclo de debates *Paulo Freire: Presente!*

---

[1] Este artigo foi publicado originalmente em MELLO, Marco; PACIEVITCH, Caroline; VIANNA, Marcus (Orgs.) *Do lado esquerdo do peito, Paulo Freire: Presente!* Porto Alegre, RS: Editora Fi, ATEMPA, 2021. p.132-149, dentro do calendário das comemorações do centenário de nascimento de Paulo Freire, educador que inspira a educação brasileira na perspectiva de produção de uma educação para e com o povo.

[2] Professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, aposentada. Doutora em Educação, coordenou a EJA e o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos - MOVA-POA (1989/1998) e também no RS (1999/2002). Atualmente, é Curadora da Rede Nacional Café com Paulo Freire. Email: *lianaborges@cafecompaulofreire.com.br*.

[3] Professor da Rede Municipal de Educação de POA, Professor de História, Mestre em Educação, atualmente Coordenador Pedagógico do Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire - CMET Paulo Freire, Membro do Coletivo de Professoras e Professores de História da Rede Municipal de Porto Alegre - CPHIS. Email: *elamarsoero@gmail.com*.

Paulo Freire: Presente! Justa e necessária homenagem ao Patrono da Educação Brasileira, particularmente porque convoca a pensarmos sobre seu legado, nos termos de sua recomendação: “Não me copiem, me recriem”, disse-nos Paulo Freire.

Agradeço ao meu amigo Elmar Soero, companheiro de lutas, aquelas que são alimentadas de *justa ira*, por ter aceitado compartilhar desta escrita. Nada mais adequado, pois ele está no chão da escola, com os seus pares, sofrendo e resistindo aos ataques que não são de hoje, mas que se aprofundaram gravemente, na esteira das gestões de anteriores, em especial a partir de 2017, com a gestão Marchezan Júnior (Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB), para cá.

Que tempos são esses? Tempos de pandemia, de mais de 600 mil mortes de brasileiras e brasileiros em decorrência da covid-19. Tempos de negação de direitos, da supressão do papel do Estado diante da garantia de políticas públicas sociais. A volta da fome, o alargamento da miséria extrema, o negacionismo expresso pelo total desprezo à vida.

Que tempos são esses? Essa pergunta não sai das nossas cabeças, nem mesmo quando a colocamos no travesseiro. *Aqui ninguém vai esquecer Paulo Freire*[4], diz um trecho do Hino da Campanha em defesa do legado de Paulo Freire (MAIA, 2021), e assim a sua obra nos ajuda a iluminar a sombria travessia destes tempos de apreensão e insônia.

Quando pretendem ter destruído a capacidade de inventar o futuro; quando parece que não há nada pior por acontecer, porque o pior já aconteceu; quando nada de pior pode acontecer sem pôr em risco a civilização e, no limite, a própria espécie. O que fazer?

Nestes tempos, mais do que antes, nós escolhemos a fúria de gritar a plenos pulmões: *Não!* Não entraremos em silêncio na escuridão dos distópicos suicidários que pretendem o desgoverno como governo, a vida como serva da morte e do capital como o senhor da humanidade.

Um pouco da história da EJA em Porto Alegre

Trinta e dois anos de Educação de Jovens e Adultos em Porto Alegre, certamente uma das políticas públicas dirigida às pessoas acima de 15 anos mais longevas do país. Iniciativa que une jovens e adultos, sobretudo trabalhadoras e trabalhadores, seja nos termos clássicos do trabalho como emprego formal, mas também nos tempos atuais nas formas precarizadas da chamada “uberização” e, mais recentemente, no tipo de produção calcada nas tecnologias em rede - que capturam para a acumulação do capital o próprio fluxo de nossas existências.

---

[4] A letra se inspira na Campanha em Defesa do legado de Paulo Freire/CEAAL. O compositor, Leandro Maia, integra o Café de Garopaba/SC. A música foi gentilmente cedida à Campanha e deu origem ao clipe que a mobiliza e divulga. Sugerimos ler: (4) Carta Professores a Paulo Freire - Campanha em Defesa do Legado de Paulo Freire - YouTube

Com o apoio de Olívio Dutra (Partido dos Trabalhadores - PT), prefeito entre os anos 1989-1992, acatando sua sugestão, as primeiras turmas foram organizadas nos locais de trabalho onde se concentravam nossos colegas servidores não alfabetizados – operários de obras e da limpeza urbana. Olívio foi ousado, pois liberou-os, por decreto, duas vezes na semana, sete horas semanais, para que buscassem as salas de aula e passassem, desta forma, a ter o direito à educação garantido.

Paulatinamente, inclusive enfrentando a resistência de parte da Rede Municipal de Educação (RME), em 1989 fomos abrindo turmas de EJA à noite, em escolas municipais. No centro da cidade, no Mercado Público, nos três turnos, ineditamente, forjamos o que hoje é o Centro Municipal de Educação de Trabalhadores Paulo Freire (CMET).

Inicialmente de forma empírica, mas com o passar dos meses e anos, a partir de estudo, pesquisa e elaboração teórico-prática, construímos, coletivamente, uma proposta político-pedagógica que se tornou referência nacional e internacional.

Para tanto, realizamos um conjunto de movimentos que marcaram essa história: Inúmeras publicações sobre a EJA; concursos públicos específicos; organização de dezenas de espaços de formação continuada, inclusive com convidados do país e de outras localidades e de renome inquestionável, Carlos Rodrigues Brandão, Moacir Gadotti, João Francisco de Souza, para citar apenas alguns.

No ano de 1995, com a presença de Paulo Freire, em Congresso que contou com a presença de educandos e educandas da EJA, debatemos sobre o sentido da EJA enquanto processo de emancipação das classes populares e de elemento-chave para transformação das condições de vida do povo excluído.

Passados um pouco mais de 30 anos, a EJA em Porto Alegre vem experimentando o que é regra no país, e que os Fóruns de EJA do Brasil denunciam: O descaso com a modalidade, pois, apesar da Educação ser direito de todos, independentemente da idade, devemos, constantemente, reafirmar que tanto a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN - Lei 9394/96) e o Plano Nacional de Educação (PNE - Lei 13.005/2014), asseguram que o lugar das pessoas com 15 anos ou mais é na escola.

No entanto, permanece a dicotomia entre a educação das crianças e adolescentes versus a EJA, e isso demonstra que a maior parte dos gestores, e até mesmo da sociedade, não reconhece que a Educação é Direito. Da mesma forma, desconhecem o impacto da escolarização de jovens, adultos e idosos, em especial das mulheres, no cuidado das crianças. Ignoram, ainda, a importância da EJA na redução dos indicadores de violência, em especial de meninos negros, bem como na construção de novos projetos de vida das mulheres, dos idosos e das pessoas deficientes, por exemplo.

Outro argumento recorrente, que é atualíssimo, é de que não há demanda para EJA. Contudo, está previsto no Plano Municipal de Educação de Porto Alegre (PME - Lei nº 11.858/2015), nas estratégias 8.4 e 8.5, que a Secretaria Municipal de Educação (SMED) deve, respectivamente, realizar matrícula permanente, fazer ampla chamada pública e realizar censos para localizar o público da EJA que está fora da escola.

Sobre estes aspectos, vale lembrar que, em 2018, a gestão anterior tentou impor a suspensão das matrículas nas escolas que têm EJA e a indicação de que fossem feitas apenas no CMET, de maneira centralizada, obrigando que os interessados se deslocassem dos bairros periféricos para a região central da cidade.

A centralização das matrículas traria consequências avassaladoras, mas a principal delas é a de manipular a realidade e esconder a demanda para, com isso, fechar turmas e escolas. Todavia, na contramão, tal falácia foi enfrentada com dados concretos e oriundos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/Censo 2010) e de estudos realizados pelo Núcleo Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (NIEPE-EJA/UFRGS).

No que se refere ao analfabetismo, em 2010, Porto Alegre tinha uma taxa de 2,27%, aparentemente irrelevante, porém, são mais de 26 mil pessoas acima de 15 anos que não sabem ler e escrever. Na estimativa de 2016, conforme o NIEPE-EJA/UFRGS, este número seria de quase 23 mil pessoas.

Refinando mais um pouco esses dados, inclusive para contribuir com a SMED na realização da Chamada Pública e do recenseamento, que não realizam, este mesmo estudo apontou como se dá a distribuição desse indicador por bairro, considerando o Censo 2010.

À título de ilustração, alguns dos bairros que concentram maior demanda são: Bairro Bom Jesus - Vila Mato Sampaio - Divinéia e Fátima -, com 638 moradores, e isto representa uma taxa de 7,62%; Bairro Santa Tereza - Vila Cruzeiro do Sul, são 470 de pessoas não alfabetizadas, ou seja, são 6,72%.

Quanto ao Ensino Fundamental, Porto Alegre, em 2010, tinha mais de 298 mil pessoas (26%) que não completaram este nível de ensino. Se assumirmos a estimativa levantada pelo NIEPE, este número passa para 312.875 pessoas. Levando em consideração somente o Bairro Bom Jesus, são 784 jovens entre 15 e 17 anos; 888, de 18 a 24 anos; com mais de 25, são 5.479, portanto, a demanda potencial é de 7.151 pessoas, mais do que o atual número de matrículas da EJA.

Por fim, se somarmos toda demanda levantada no Censo de 2010, o governo municipal tem o desafio de garantir o Ensino Fundamental para mais de 300 mil pessoas. Caso todos se deslocassem para o CMET, o

prédio precisaria ser ampliado milhares de vezes, pois comporta, mais ou menos, mil estudantes!

Outro argumento, muito utilizado pelos gestores que não assumem a EJA como política pública a ser assegurada pela esfera municipal, Ensino Fundamental, é o da relação custo-benefício, ou, ainda, “a evasão da EJA é elevada”. Sobre isso, também na perspectiva de colaborar com a gestão da capital do RS, que já foi fonte de inspiração para tantos municípios, apresentamos as metas do Plano Municipal de Educação (PME) relativas à EJA.

A meta 5 (universalização da educação na faixa dos 15 aos 17 anos), a meta 8 (elevação da escolaridade média da população do campo, mais pobres e negros, entre outros, de 18 a 29 anos), a meta 9 (elevação da taxa de alfabetização) e a meta 10 (ampliação da oferta de matrículas de EJA na Educação Básica) devem servir de estímulo e, mais que isso, de pressão, para que a população se empodere e busque assegurar, até mesmo nas instâncias da justiça, vaga na Rede Municipal de Ensino.

A evasão na EJA, para quem estuda o tema, resulta de um conjunto de elementos, haja vista que o público desta modalidade está no mundo – trabalha ou busca trabalho, tem família, tem vida social, tem dificuldades diversas e está inserida em contextos sociais adversos e desprovidos de políticas sociais.

No que concerne ao contexto escolar, cabe, sim, à SMED garantir a formação continuada semanal aos educadores e educadoras da EJA, na escola ou não, como ocorreu ao longo desses trinta anos, mas que foi revogada, recentemente, pelo autoritarismo do titular da pasta.

Além disso, em consonância com estratégia 8.6 do PME, à secretaria cabe pensar em outras formas de organização da oferta de EJA: novos locais (e não polos), outros horários (no diurno e vespertino e até em dias diferenciados), bem como a oferta de profissionalização integrada à escolarização.

A EJA em Porto Alegre está em xeque! De um lado, o direito à educação ameaçado, em que milhares de estudantes matriculados não sabem se irão concluir os estudos e, se sim, em qual condição. As outras dezenas de milhares não têm consciência dos seus direitos. Do mesmo modo, centenas de professores e professoras da EJA, muitos com larga experiência na temática, estão com o futuro da carreira na corda bamba. Ainda é possível apontar que o governo municipal trata a EJA e as demais políticas educacionais com autoritarismo, sem diálogo e com truculência.

A Pandemia da covid-19 agravou a situação da Educação de Jovens a Adultos que atravessa anos de descaso e invisibilidade no conjunto das políticas educacionais, no âmbito municipal, estadual e nacional. A EJA enfrenta os dilemas e desafios trazidos pelo contexto neoliberal, que desresponsabiliza o estado por políticas públicas, mesmo

as essenciais como a Educação.

Neste contexto, há uma crescente onda de terceirização da EJA, cujas vagas, mesmo as públicas, são encaminhadas para instituições privadas, portanto, há um avanço da privatização dos sistemas escolares da EJA. Isto posto, decorre uma forte tentativa de gerenciamento sobre o trabalho docente, via plataformas educacionais de caráter privado, apostilamentos e ênfase nos sistemas supletivos, questão que estava superada desde as origens da EJA de Porto Alegre, haja vista a regularidade da formação continuada em serviço.

As legislações atuais, como a Resolução 1/2021 do CNE/CEB, enfatizam a EJA à distância e a formação dos trabalhadores precarizada, instrumental, sem compromisso com formação cidadã. Esta norma reforça as ideias de terceirização e destaca um currículo em dissonância com a realidade atual, contribuindo para a desqualificação da EJA.

O contexto da Pandemia da covid-19 na Rede Pública Municipal de Porto Alegre revelou o silêncio e a omissão dos gestores públicos. As escolas buscaram alternativas para garantir o atendimento dos estudantes de forma remota por iniciativas próprias, pois a primeira manifestação da Secretaria Municipal de Educação (SMED) ocorreu apenas no final do mês de abril de 2020, informando as escolas para aguardarem orientações, as quais vieram em junho.

A SMED propôs a utilização de uma plataforma privada, a Plataforma Córtex, com subsídio insignificante para o acesso de dados à Internet pelos estudantes. E esta Plataforma só entrou em operação no início de setembro.

As escolas, cientes do seu compromisso com a educação pública, criaram alternativas de acesso dos estudantes a atividades pedagógicas, utilizando diversos meios como: atividades impressas, uso de livro didáticos, envio de atividades e chats via W*hatsApp, Facebook*, no qual eram divulgadas as atividades e realizadas reuniões através das salas, além do uso de aplicativos como *Zoom* e *Google Meet*, para a realização de aulas síncronas. Perante a falta de orientação e condução da SMED para a realização dessas atividades pedagógicas não presenciais, cada instituição da Rede Municipal de Ensino (RME) optou por estratégias diferentes.

Além das ações pedagógicas, as(os) professoras(es) da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre se engajaram em ações de combate à fome, que atingiram nossos estudantes de forma severa. Diante da morosidade da implementação de ações para garantir a segurança alimentar dos estudantes e suas famílias, as escolas desempenharam este papel, o que é prática recorrente nas escolas públicas municipais, pois os estudantes são, em grande maioria, vulneráveis.

Somados a todos os desafios, as escolas enfrentam a escalada do conservadorismo que tem desafiado o cotidiano pedagógico, procurando

pautar temas ou reprimir temas sensíveis necessários à formação dos estudantes. A pauta conservadora tem introduzido, no debate público, elementos de irracionalidade e de negacionismo. Não está claro o tipo de tradição que desejam conservar, visto que na economia se mostram ultraliberais, para além de qualquer ética, voltada à prosperidade comum. Já nos costumes, pretende-se o retorno ao passado que remonta a uma educação e organização social tradicionais, onde os valores patriarcais e autoritários teriam centralidade.

A absoluta ênfase no individualismo e na meritocracia escondem os determinantes estruturais da pobreza. A existência humana é desconectada de sua íntima ligação com os demais seres vivos e o ambiente, de modo que se coloca em perigo a civilização e, no limite, nossa própria espécie.

Durante a pandemia da covid-19, está ficando cada vez mais evidente a interdependência que é a parte constituinte de nossa sociabilidade. O caráter solidário, implicado na ocupação do espaço planetário, nos leva a compreender claramente como a atitude de cada um e de cada uma implica diretamente na vida do outro. E quando falamos em vida, neste contexto, falamos em saúde física e mental, falamos de sobrevivência, de vida ou morte.

Nós, educadoras e educadores, também estamos implicados nessa teia de interdependência e temos um compromisso ético, político, social e pedagógico importantes, já que nossas ações têm um papel fundamental para que a sociedade brasileira supere a crise na qual está imersa. Neste momento, a solidariedade e o pensamento coletivo precisam conduzir as nossas ações.

No cenário pandêmico, muitas foram as dificuldades para o processo educativo enfrentadas pela comunidade escolar. O principal desafio entre as/os docentes foi implementar o *inédito-viável*[5] como forma de garantir o vínculo e a aprendizagem dos estudantes durante o período de distanciamento e isolamento social. Obtivemos êxitos e superações, desenvolvendo diferentes habilidades, como autonomia e alfabetização digital junto aos nossos estudantes. Foi necessário desenvolver e aplicar habilidades pedagógicas inéditas na prática docente.

Ainda assim, muitos estudantes enfrentam dificuldades de acesso para a participação neste processo pedagógico inovador. Essas dificuldades são caracterizadas pela falta de dispositivos e pacotes de dados adequados para o acesso à internet tendo como finalidade o aprendizado, a produção de conhecimento e o desenvolvimento da

[5] Inédito viável é uma categoria presente na obra basilar de Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido*. O inédito-viável pode ser entendido como a materialização historicamente possível de sonhos coletivos almejados, a partir de situações problemas percebidas e destacadas no processo dialógico.

capacidade crítica e reflexiva. Os estudantes se depararam com a tarefa de estudar sem a mediação cotidiana do educador o que compromete a aprendizagem, uma vez que o Ensino Fundamental caracteriza-se como uma etapa da Educação Básica, em que o ensino presencial é essencial, como foi exposto pelos estudantes em seus depoimentos.

Durante o período excepcional da pandemia, através do ensino remoto, foram utilizadas diferentes estratégias: a plataforma Córtex, grupos de WhatsApp, e-mail e atividades impressas. Os educadores procuraram manter o vínculo, atendendo às diferentes necessidades dos estudantes, garantindo as relações estabelecidas que contribuem à construção de aprendizagens e permanências no ambiente educativo, minimizando o fenômeno da exclusão/evasão escolar. Parte considerável dos nossos estudantes são idosos ou pessoas com deficiências e, assim, temos como princípio estabelecer um ambiente acolhedor, afetivo e que transmita segurança, face às experiências escolares pregressas não tão exitosas.

Se já não bastasse o cenário que acabamos de descrever, recentemente a SMED propôs um processo de alteração da matriz curricular e da expressão de resultados. Utilizando objetivos como a padronização da rede e a "superação" da questão ou do problema da evasão e do abandono, a Secretaria de Educação apresentou um "cenário" propondo uma alteração na matriz curricular. Neste caso, alterando a equidade entre os componentes curriculares, ampliando a carga horária de Matemática e Português.

Tal alteração acena uma visão utilitarista e pragmática do uso da escrita, da leitura, das operações e resoluções de problemas. Enquanto a complexidade da realidade social se amplia, exigindo a formulação de inéditos possíveis, o gestor público propõe que as ferramentas do conhecimento - na forma das disciplinas científicas - sejam reduzidas para os estudantes da RME.

A organização proposta - sob o argumento de implementação da Base Nacional Comum Curricular, BNCC, que poucas referências faz sobre a EJA[6], - apresenta e demonstra uma visão conservadora de educação, alinhada aos interesses do capital financeiro e das corporações que têm dado a tônica para os processos educativos no Brasil. A proposta pretende implantar uma redução dos períodos de História e Geografia, a retirada da Filosofia e da Língua Espanhola da grade curricular.

Como afirmado acima, o gestor público pretende reduzir o ferramental do conhecimento disponível para compreender e atuar em um mundo repleto de inovações e desafios: a capacidade criadora do ser humano.

---

[6] A ex-CNAEJA (Comissão Nacional de EJA/MEC/SECADI), extinta pela gestão Bolsonaro, deliberou, corretamente, pela construção de uma BNCC própria, no entanto, este processo não teve consequências.

A educação, na sociedade da 4ª Revolução Industrial, caminha para um processo de aprendizado contínuo, ao longo da vida, capaz de estimular a produção de sentido e significado sobre um mundo que exige o exercício do pensamento crítico, da capacidade de identificar paradoxos e com isso lidar com a sedução da pseudociência e do perigo da negação do outro que degenera em formas recorrentes do neofascismo.

Como veremos na segunda parte deste texto, a educação como educabilidade constante do ser humano é mais do que uma característica, mas um a priori que define a condição humana. Somos seres permanentemente inacabados, inconclusos, sempre a se reinventar - no contínuo encontro entre realidade e percepção. Tornamo-nos humanos através de uma consciência que se dobra sobre si mesma de modo reflexivo.

Assim, no mesmo gesto existencial de apreender e criar, inventamos, em sentidos e significados, os valores capazes de afirmar a vida.

A presença de Paulo Freire em diálogo com a EJA de Porto Alegre

Como presente-memória, mas também para fortalecer a luta e a resistência da EJA de Porto Alegre, ainda inédito, abaixo publicamos a fala que Paulo Freire fez na noite quente do dia 01 de dezembro de 1995, no ginásio Tesourinha, para as/os docentes da EJA, para mais de 3 mil educandas e educandos, bem como servidores da SMED, de outros órgãos da administração municipal e o público em geral.

Paulo Freire já se encontrava adoentado, então, solicitou que atendesse seu pedido para interromper a fala quando fizesse um sinal com a mão dele tocando na minha. Ele falou em torno de 45 minutos e eu já estava atenta ao seu sinal, quando uma chuva muito forte começou a bater no telhado de zinco no ginásio e, neste exato momento, senti a mão dele sinalizando que estava na hora de parar.

Aquela noite iniciou com o depoimento de uma educanda, Luci, e de um educando, José Jairo, representantes da EJA; na sequência, com as boas-vindas da Professora Sônia Pilla Vares, Secretária Municipal de Educação, e com meu relato do trabalho realizado nas salas de aula.

As leituras e os debates sobre *A Importância do Ato de Ler* fizeram parte da rotina das salas de aula e este processo envolveu todos os segmentos da EJA. Segue um trecho da minha fala na ocasião:

> Paulo Freire, a partir da apropriação de suas ideias em A Importância do Ato de Ler, aconteceram exposições de trabalhos, foram escolhidas histórias de vida (as duas que acabastes de escutar representam as(os) estudantes), e as perguntas que vamos te fazer foram elaboradas e escolhidas

> pelo grupo.
>
> Professor, este momento é um sonho coletivo, pois foi realizado pelas(os) duzentos docentes da EJA e pelas(os) três mil educandas(os). Após sete anos de trabalho, somos uma referência em política pública para pessoas jovens, adultas e idosas [...]. Não é sobre qualquer escola e alfabetização que estamos falando. A nossa diferença encontra-se na raiz teórica que gera toda a nossa prática e ela se chama Educação Popular e Paulo Freire. A emoção que nos toma é indescritível, estar com o senhor entre nós é uma alegria imensa. Antes de passar a palavra, com toda a humildade pedagógica necessária, te apresento as questões elaboradas e escolhidas na preparação deste momento.

Em seguida, apresentamos as perguntas em três blocos: O primeiro, diz respeito às razões das escolhas de Paulo Freire quanto à alfabetização e à EJA; o segundo, sobre sua experiência no exílio e suas impressões sobre a realidade do país; por último, como se sente ao estar conosco, com a EJA de Porto Alegre:

> O que o levou a preocupar-se com os adultos analfabetos?
> O senhor ensinou da mesma forma que aprendeu?
> Como se sentiu no exílio?
> O senhor acha que o Brasil de hoje é melhor do que quando foi exilado?
> Quando voltou do exílio, como avaliou o Brasil?
> O que o levou a participar deste encontro e como o senhor se sente aqui?
> O que o senhor pode nos dizer para que possamos seguir em frente, sem desanimar e com vontade de estudar?
> Por que o senhor defende uma educação para a transformação social e política do país?

O Ginásio Tesourinha é um lugar amplo, com limitações na acústica, mas apesar desta questão, optamos por um espaço que comportasse a totalidade das/dos protagonistas da EJA de Porto Alegre, bem como o público em geral.

Rompendo um pouco com algumas normas, optei por destacar a fala de Paulo Freire em outro formato de forma a compreender a sua narrativa, sem interrupções. A seguir, com vocês, o educador e Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire:

> Agora neste momento, neste espaço, com vocês, lembro que nos anos 70, quando morava na Suíça, no exílio, eu estive em colaboração em Cabo Verde, África. Naquela experiência, foi

possível observar o que os professores e as professoras estavam fazendo na alfabetização de adultos.

Me levaram em uma das ilhas, em uma cooperativa de plantação de bananas e lá havia em torno de cinco professoras que trabalhavam com grupos de trinta alfabetizandos e alfabetizandas. As professoras chamaram aquelas 150 pessoas no centro do galpão e então fui apresentado a elas. Fizeram uma síntese histórica do que estavam vivenciando na alfabetização, e uma professora disse: Este é Paulo Freire. Emocionados, como vocês estão aqui, bateram palmas, e um deles se adiantou e pediu para falar, queria dizer umas coisas.

Interessante que o que ele disse tem que ver com a totalidade da formulação que eu venho propondo ao Brasil e aos outros povos, desde os anos 50. E que aqui, nesta experiência tão bonita, nesta festa tão bonita, foi exposta na fala do educando João Jairo, que é algo que tenho dito de vez em quando, não apenas no seio das universidades, mas também no seio dos movimentos populares.

O camponês de Cabo Verde ficou diante do microfone e disse, entre outras coisas: Paulo Freire, nós queremos agradecer a você, não apenas porque você tem trabalhado com outras pessoas para dar forma e possibilitar que aprendamos a ler e a escrever, mas, para nós, a maior importância é que você não está satisfeito apenas em ensinar a ler e a escrever, mas você se preocupa em ensinar a pensar.

Uma coisa fantástica, porque nós, professores universitários, dizemos que somos nós que pensamos e, sobretudo, a classe dominante brasileira, que é uma das mais preconceituosas, insiste em explicitar que as classes populares são incompetentes e incapazes. Até gente que se achava progressista disse certa vez, fazendo uma crítica a mim, que a citação que eu fazia de um dos primeiros alfabetizandos era uma inculcação da alfabetizadora e ainda disse, sem nenhum acanhamento, que o povo não era capaz de pensar daquela forma. O elitismo é uma coisa horrível!

Lembro que, em certo momento, aquele camponês me olhou, olhou seus companheiros e disse: Paulo Freire, a gente dá o que a gente pode dar, e o melhor é a gente dar a coisa que a gente faz. Pediu licença e saiu correndo. Daqui a pouco, voltou carregando um cacho de bananas. Olhou para mim e disse: É isso, Paulo, que a gente produz nesta cooperativa. Então te trago este cacho de bananas para que leves para casa para comer.

O que eu acho fantástico é a maneira que o camponês traduzia seu processo e sua maneira de aprender a ler e a escrever, pois ele mesmo descobriu que, na intimidade da prática de aprender a ler e a escrever, estava também a prática de exercitar o pensar certo. Tudo isso tem que ver exatamente com esta coisa que eu tenho falado tanto: A leitura do mundo e a leitura da palavra.

Há relação entre estas leituras, ninguém pode fazer a leitura da palavra sem fazer a leitura do mundo, no entanto, é possível ler o mundo sem ler a palavra. A primeira coisa que nós, mulheres e homens fazemos é ler o mundo. Depois, a partir da invenção da linguagem, que é uma produção social, aprendemos a ler aquilo que falamos, a linguagem escrita, a ler e a escrever.

Há uma pergunta entre as várias perguntas que me são colocadas por diferentes grupos de alfabetizandos, de natureza subjetivista, que tem que ver comigo mesmo, com minhas opções pessoais, que é o que me levou à questão da alfabetização no Brasil. Eu diria a vocês que muitas coisas me levaram a esta questão da alfabetização.

Uma das razões foi a minha preocupação com a Educação em si mesma, em que a alfabetização é um capítulo. A educação de adultos e a Educação Popular são caminhos da educação geral que se dá dentro da sociedade. Caminhos, partes, pois não é possível separar uma da outra.

Várias razões me trouxeram, algumas de natureza ética, pois eu não me conformava, e continuo não me conformando, com a profunda injustiça que é a pronúncia com que as classes poderosas impõem às grandes classes populares de não aprender a ler e a escrever. Acho que isso é uma imoralidade, para mim isso que é pornografia (aplausos), isso que é nome feio: o analfabetismo, a fome, a miséria, exploração.

Se a gente pudesse dizer para as classes poderosas o seguinte, você, no fundo, que é a fome, você que é a miséria, seria muito mais forte que ofender a mãe deles com aquele palavrão que eu considero machista.

Lembro como eu cheguei ao ginásio, com 15 ou 16 anos. Naquela época, alguns colegas estavam saindo do ginásio, e eu não fui antes em função das dificuldades da minha família, então, eu me perguntava: Por que tanta gente não lê e não escreve no Brasil?

Uma outra razão está na fala do camponês e em algumas das coisas que ouvi durante os debates que vocês prepararam

para esta reunião (ontem de noite assisti aos vídeos), coisas que muitos de vocês dizem, que a educanda Luci falou há pouco, aquela coisa de não ensinar apenas o ba-be-bi-bo-bu, mas de ensinar a pensar a própria realidade brasileira.

Estas são algumas das razões que me fizeram chegar até cá. É possível, por exemplo, que hoje se pergunte ainda se é legítimo pensar em Educação Popular, porque já há educadores e educadoras (pior que estes mesmos se diziam de si mesmo, há alguns anos atrás, que eram progressistas), que hoje, pragmáticos, jogando interesses imediatos, estes educadores e educadoras afirmam que não há mais necessidade da Educação Popular. Aqui quero dizer a vocês, categoricamente, quero afirmar, que possivelmente nunca houve tanta necessidade quanto hoje de trabalhos como estes que a Secretaria Municipal de Educação da cidade de Porto Alegre propõe ao Brasil e ao mundo.

Para mim, é muito fácil afirmar a atualidade da Educação Popular, pois, vejam bem, o homem e a mulher, é que nós na experiência social e histórica de que temos participado, nós temos criado nas relações entre nós conosco, nas relações entre nós e o mundo e a realidade objetiva, nós terminamos por criar o que chamamos de natureza humana.

Há quem pense que a natureza humana é algo com a qual a gente nasce e que se constituiu antes e independentemente de nós, antes da história. Eu acho que não. Acho que a natureza humana vem se organizando e se construindo, social e historicamente, na prática histórica e social dos homens e das mulheres, e é nesta construção que nos fazemos gente, homem e mulher. Por isso que ninguém pode me chamar de jaqueira, de árvore da jaca, nem dizer que a jaqueira é um ser humano, porque falta à jaqueira uma série de conotações, de qualidades que constituem o ser humano.

Uma dessas qualidades que constituem a gente, que está presente no ser humano, é a qualidade de ser interminável, pois a natureza do nosso ser é inconclusa, e por isso mesmo que nós somos muito mais projetos dentro da história. Os homens e as mulheres são educáveis e não importa a idade.

O estudo é uma necessidade que deve ser compreendida independentemente da idade – será que porque tenho 70, 80 ou 90 anos, não se pode mais estudar? Não, o estudo é uma necessidade que deve ser vivida independentemente da idade.

A educabilidade do ser humano reside, precisamente, no fato de que nós, mulheres e homens, somos inacabados, mas

conscientes do inacabamento. Portanto, sendo inacabados, e nos sabendo inacabados, seria estranho se não estivéssemos metidos num processo permanente de educabilidade. A permanência da educação reside aí para mim, a educação é permanente porque o ser humano é interminável e se sabe e se percebe. Aqui está a chave da permanência da educação.

Esta para mim é uma das qualidades que fazem parte da natureza humana, e isso é o mesmo que dizer que nós somos seres históricos que, na razão mesma, em que condicionados pelo tempo, não somos, porém, produtos bem ou mal-acabados no tempo. Nós estamos sendo algo que trazemos no nosso aparato, no nosso esquema, na herança genética, em combinações dialéticas, em diálogo com a realidade histórica e social.

Aqui está para mim a grande importância da Educação. Para que a educação desapareça e seja desnecessária é preciso que os homens e as mulheres, em um milênio ou em dois milênios mais, sofram uma alteração genética tal que o que entendemos hoje por processos de produção de conhecimento mudem definitivamente. Eu afirmo, sem medo, que vamos continuar necessitando da educação.

Então, o que significa o discurso que afirma que não há mais necessidade de Educação Popular, o que está por trás do discurso que nega a Educação Popular, o que propõe no lugar dela? A resposta é puramente ideológica, apesar da negação da ideologia, porque este discurso que nega a Educação Popular se fundamenta em uma argumentação que, escondida e escamoteada, afirma que já não é mais necessário falar em educação para a liberdade, já não é mais preciso falar em Educação Popular, porque não é mais preciso sonhar, nem ter utopias, nem libertação.

Quem diz isso está absolutamente convencido de que a necessidade agora [de superar a Educação Popular], uma vez que não há mais sonhos, que não há mais utopia, que não há mais classes sociais, que não há mais conflitos de classes e interpessoais, e que estes conflitos podem ser superados sem luta social.

Se isso é verdade, quem diz isso, está igualmente convencido que a necessidade é que a Educação Popular se transforme, hoje, em uma educação de adultos para que os trabalhadores sejam treinados do ponto de vista técnico para aumentar a produção. É, sobretudo, um discurso a favor do dono da produção, um discurso da classe dominante. Nós não temos que aceitar isso.

> Nós nos debruçamos em um tipo de educação que não é neutra. É preciso que se forme bem um torneiro mecânico para ser torneiro um bom mecânico, que a gente forme bem um médico para ser um bom médico, que a gente forme bem um eletricista para ser um bom eletricista.
>
> Agora, vejam bem, para os educadores progressistas que achamos que somos, não queremos formar mal o torneiro mecânico, o médico e o eletricista, queremos um torneiro mecânico competente, um médico competente e um eletricista competente, mas o que nós queremos mesmo é que a formação do torneiro mecânico implique na formação do cidadão, os deveres da cidadania, os direitos da cidadania.
>
> Dado a atualidade do educador, encerramos esta reflexão com o esperançar freiriano, destacando as últimas palavras ditas naquela noite de 01 de dezembro de 1995:
>
> A mim não interessa, e por isso nunca me interessou, a leitura da palavra desligada da leitura da sociedade. A mim não interessa formar tecnicamente um sujeito sem debater com ele as injustiças sociais que explicam por que ele vive com dificuldades. A educação não pode deixar de lado a boa formação científica e tecnológica e não pode deixar de lado a leitura correta e que implica na luta pela superação das desigualdades.

A EJA faz parte da história de Porto Alegre, da vida de centenas de milhares de pessoas e continuará a ser referência no país. EJA, até quando? Até quando for necessário!

Referências

ENCONTRO de Paulo Freire com a EJA em Porto Alegre em 01 de dezembro de 1995. Porto Alegre: SMED, 1995. 1 vídeo (90 min), VHS.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Inédito viável. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.231-234.

MAIA, Leandro. *Carta dos professores a Paulo Freire*. 2021. Publicado no canal CEAAL TV. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=JWeGDhV6pl0. Acesso em: 17 mar. 2021.

SMED. *Plano Municipal de Educação*, Lei nº 11.858 de 25 de junho de 2015 – PME/PoA 2015-2025. Disponível em: Plano Municipal de Educação de Porto Alegre (PME - Lei nº 11.858, de 25 de junho de 2015), - Bing. Acesso em: 17 mar. 2021.

UFRGS. Disponível em: NIEPE-EJA/UFRGS — niepeeja. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/faced/grupos/> Acesso em: 17 mar. 2021.

Plano Municipal de Educação de Porto Alegre e os desafios do cumprimento da Meta 9: Universalizar a alfabetização da população com 15 anos ou mais e reduzir a taxa de analfabetismo funcional[1]

Carla dos Santos Bandeira[2]
Simone Valdete dos Santos[3]

A Educação de Jovens e Adultos como Direito Público Subjetivo

Ao falarmos sobre o Brasil, um país que tem a desigualdade social como característica histórica marcante e que, com o surgimento da pandemia da covid-19, aumentou elevadamente essa condição, não se pode permitir que o Estado mantenha mecanismos que continuem a perpetuar desigualdades de oportunidades no interior de suas políticas públicas.

Tendo em vista a população de jovens e adultos não alfabetizados e analfabetos funcionais, que não estão dentro do sistema educacional e, portanto, apartados do direito subjetivo à educação e do exercício de uma cidadania com dignidade , como assevera Cury (2008, p.296) "A educação escolar, pois, é erigida em bem público, de caráter próprio, por ser ela em si cidadã. (...) É preciso que ele [o bem público] seja garantido e cercado de todas as condições" (CURY, 2008, p. 296). Considerando a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) em seu artigo 37:

> A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

Ainda de acordo com o § 2º deste mesmo artigo: "O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si".

O Plano Nacional de Educação (PNE) vigente visa na Meta 9:

---

[1] Artigo aceito pela Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação (SPCE) e apresentado no Painel: Educação de Jovens e Adultos na cidade de Porto Alegre / Brasil, no XVI Congresso da SPCE: Educação e Cidades. Tempos, espaços, atores e culturas. Lisboa, Portugal, em 13 set. 2022.

[2] Ma. em Educação/UFRGS, Prof.ª da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, atualmente lotada na EMEF Dolores Alcaraz Caldas. E-mail: *carladband66@gmail.com*.

[3] Drª. em Educação pela UFRGS, Prof.ª do PPGEDU/UFRGS. E-mail: *simonevaldete@gmail.com*.

> Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional. (PNE 2014-2024, grifos nosso)

Diante do exposto, é importante verificar as políticas que foram ou estão sendo implementadas no âmbito do município de Porto Alegre, considerando o referendado na Meta 9 do Plano Municipal de Educação (PME) 2015-2025: *"Universalizar a alfabetização da população com 15 anos ou mais, até o final deste PME e reduzir em 55% a taxa de analfabetismo funcional."* (grifos nossos).

Assim, através das cinco estratégias propostas e que devem ser efetivadas pelo poder público a fim de dar conta do proposto da Meta 9, cabe aqui lembrá-las:

> 9.1 – Implementar ações pedagógicas que estimulem a permanência dos alunos nas escolas com EJA, em especial daqueles em estágio inicial de alfabetização, assegurando o AEE em cada totalidade do conhecimento.
> 9.2 – Realizar adesão aos programas de alfabetização, como forma de ampliar as opções de acesso da população à escolarização, buscando atender ao proposto nesta Meta.
> 9.3 – Readequar o direcionamento das verbas públicas para instituições públicas de ensino, desde o gerenciamento de recursos até a elaboração da proposta pedagógica, conjuntamente com as escolas de EJA, visando à escolarização dos alunos em unidades públicas de ensino.
> 9.4 – Garantir acesso à educação permanente, mediante matrícula, enquanto um direito ao desenvolvimento de potencialidades pessoais e sociais.
> 9.5 – Garantir a escolarização com aulas presenciais e ministradas por professores habilitados e, no caso da rede pública, concursados. (PME/POA, 2015).

Investigando o direito à educação não garantido

Há mais ou menos dez anos, uma das autoras, que é professora na modalidade EJA da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA), inicialmente como docente referência de turmas de alfabetização de jovens e adultos e, mais tarde, ocupando funções na área da gestão, como Coordenadora Pedagógica da EJA na escola e como vice-diretora dessa escola a qual manteve o atendimento na modalidade EJA – Ensino Fundamental/noturno, preocupou-se com demandas urgentes já existentes.

Atuando nesses espaços, ocorreram questionamentos vinculados ao porquê das classes se manterem sempre esvaziadas, mesmo quando

havia um número considerado alto de estudantes matriculados a cada início de semestre. A frequência ia rareando dia a dia, chegando ao final do trimestre com poucos estudantes concluintes na Totalidade 6, referente aos anos finais do Ensino Fundamental.

As respostas a tais questionamentos, tanto dos demais docentes da escola, quanto dos representantes legais da mantenedora era a de que não havia interesse por parte da comunidade em frequentar a escola e que boa parte da população adulta não estava mais precisando da escolarização nas etapas iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, que a universalização da educação já havia conseguido minimizar a população jovem e adulta analfabeta e elevado os índices de escolaridade dessas pessoas.

Porém, no contato junto à comunidade escolar, foi percebido que a verdade estava longe desse argumento do senso comum, visto que, na atuação diurna da escola e em contato com familiares adultos de muitas das crianças, eles não possuíam as habilidades necessárias para a compreensão de um bilhete simples, encaminhado pela educadora de seus filhos. Ao declarar sua escolaridade na realização da matrícula dos filhos, a grande maioria não tinha o ensino básico e muitos sem a conclusão do Ensino Fundamental.

Em conversa com essas pessoas, havia o convite para se matricularem na escola, e qual era a surpresa, em muitas das respostas, quando boa parte não sabia que a escola tinha essa oferta de educação e tampouco que tinham esse direito.

Por outro lado, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) anualmente encaminha para a escola propaganda impressa de disponibilidade de vagas gratuitas, mediante inscrição e sorteio, em instituições privadas as quais mantém convênio com o município. Tal situação configurava uma excrescência, visto que as vagas da escola pública existiam, não estavam totalmente preenchidas, eram próximas das casas dos estudantes e não havia ampla divulgação delas.

Observa-se também que, a cada ano letivo, ocorre a possibilidade do fechamento de turmas de EJA. Num dado momento, as discussões passaram a ser em torno da criação de escolas polo de EJA nas comunidades e um ônibus circular entre os diferentes territórios nos horários de início e término escolar para levar esses estudantes. A justificativa sempre foi o alto custo em manter uma estrutura educacional, além dos recursos humanos para um número pouco expressivo de estudantes, porém, essas alternativas não se efetivaram de fato, ficaram no âmbito das discussões.

Foi somente no início do segundo semestre de 2017, que se viu o risco do fechamento das classes de EJA nas escolas da RME/POA, quando o gestor determinou a não inclusão de novas matrículas no sistema, garantindo o direito de concluir apenas aos que já estavam matriculados

e em curso da escolaridade.

Como reação a tal situação, buscamos as garantias legais para o direito de matrículas desse público e dos documentos que expressam o comprometimento do poder público com essa modalidade educacional. No PME, percebeu-se que o compromisso, do qual o Executivo queria se eximir, era, mais precisamente, na Meta de número 9. Aqui ocorreu, portanto, o recorte para balizar a pesquisa expressa na dissertação de mestrado *Políticas públicas educacionais na Rede Municipal de Porto Alegre: cumprimento da Meta 9 do Plano Municipal de Educação*.

Para a elaboração do projeto de pesquisa, fomos em busca de trabalhos produzidos na área das políticas de educação de jovens e adultos e alinhando as leituras em interface com os documentos legais, apontados como relevantes para a análise. Prosseguimos com entrevistas realizadas com pessoas, as quais desempenhavam funções e representavam instituições que estão diretamente ligadas à política investigada.

Portanto, as técnicas utilizadas para a produção de dados, foram os indicadores quantitativos dos órgãos oficiais: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/Censo Educacional), Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED) que se encontram à disposição nas páginas dos sites oficiais de cada órgão.

A pesquisa objetivou analisar a política de educação da RME/POA, considerando os compromissos assumidos para o cumprimento da Meta 9 do PME, que, vinculada à Educação de Jovens e Adultos (EJA), tem como objetivo universalizar a alfabetização da população com 15 anos ou mais e reduzir a taxa de analfabetismo funcional.

Durante o processo de investigação, analisaram-se dados quantitativos, como as estatísticas de órgãos oficiais, com a finalidade de precisar índices de matrículas na modalidade EJA na RME/POA e a demanda para alfabetização e elevação do nível de escolaridade no Ensino Fundamental nas regiões da cidade.

A metodologia da pesquisa também agregou dados qualitativos baseados em entrevistas realizadas com os atores da política na época: representante do Legislativo Municipal Presidente da Comissão Especial de Educação, Cultura e Esportes (CECE) da Câmara Municipal de Porto Alegre, a Presidente do Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre (CME/POA), com uma representação da Secretaria Municipal de Educação (SMED/POA), documentos legais (legislação, resoluções, pareceres e documentos orientadores da SMED-Porto Alegre).

A sustentação teórica desta pesquisa dialoga com o campo da legislação e com produções de cunho social, imbricadas no arcabouço das políticas envolvidas para o cumprimento da Meta 9 do PME vigente na cidade de Porto Alegre, tendo sido priorizada a constituição das

categorias de análise articuladas aos conceitos de direito à educação e justiça social, especialmente por meio das obras de Alceu Ferraro (2004, 2008, 2011).

Os números da EJA no Município de Porto Alegre

Os números da EJA no Município de Porto Alegre se traduzem a partir dos dados do último Censo/2010 – IBGE, que registrou a cidade com 13,2% da população do estado do Rio Grande do Sul, ou seja, 1.409.351 habitantes, possuindo um contingente de 2,27% de analfabetos, isto é, 26.045 pessoas com 15 anos ou mais não alfabetizadas, além de 12,05% (53.100) de pessoas consideradas analfabetas funcionais[4] de acordo com a definição do IBGE, Censo/2010.

Com base nos dados do Censo 2010 do IBGE, é possível apontar a demanda potencial da educação de jovens e adultos distribuída nas regiões de Porto Alegre.

Em busca de uma análise mais refinada, foram usados dados quantitativos da pesquisa intitulada "Mapa da EJA no RS - estudos sobre demanda potencial pela Educação de Jovens e Adultos em Porto Alegre: Subsídios para a luta pelo não desmantelamento da EJA municipal" desenvolvida pelo Núcleo de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (NIEPE-EJA/UFRGS) em julho de 2017. Os pesquisadores apontaram onde estão as pessoas, consideradas demanda-potencial, da Educação de Jovens e Adultos por região de Porto Alegre com base nos índices do Censo de 2010:

TABELA 1 – EJA POTENCIAL EM PORTO ALEGRE

Região do Município De Porto Alegre	População de 15 anos E mais	Pessoas c/ 15 anos e mais analfabetas ou sem o ensino Fundamental completo	
		Em %	Em V.A.
Partenon	94.651	33,99	32.173
Leste	90.900	34,07	30.969
Norte	71.051	42,28	30.038
Centro Sul	89.819	28,76	25.830
Eixo Baltazar	80.797	30,31	24.492
Lomba do Pinheiro	45.924	48,45	22.248
Centro	248.426	8,75	21.736
Cruzeiro	50.178	40,41	20.275
Restinga	44.419	44,68	19.844

4 Para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a fins de pesquisa, a definição de alfabetização é a mesma da UNESCO e a taxa de analfabetismo funcional é a "porcentagem de pessoas de uma determinada faixa etária que tem escolaridade de até 3 anos de estudo em relação ao total de pessoas na mesma faixa etária".

Noroeste	113.159	16,87	19.090
Sul	67.366	21,79	14.680
Nordeste	25.841	56,81	14.679
Glória	32.562	42,13	13.717
Extremo Sul	26.713	47,98	12.817
Humaitá/Navegantes	34.612	34,78	12.038
Cristal	22.711	26,69	6.061
Ilhas	5.953	65,38	3.892
Total	**1.145.082**	**28,35**	**324.580**

Fonte: IBGE – Censo 2010

Dentre as regiões da cidade, que comportam números significativos de pessoas com 15 anos ou mais não alfabetizadas ou sem o Ensino Fundamental completo, estão o bairro Partenon com 32.173 pessoas, seguido pelas zonas Leste com 30.969 e Norte com 30.038 pessoas.

Os números alarmantes dentro do Município de Porto Alegre de pessoas, consideradas potencialmente público alvo das políticas de EJA, passam a surpreender ao se verificar o baixo número de ocupação das vagas disponíveis somente nas Escolas da Rede Municipal de Porto Alegre, que estão, em sua maioria, localizadas nas regiões da periferia da cidade, tendo como grande parte de seu público pessoas que se encontram em condições de extrema pobreza e vulnerabilidade social.

Através do site do Observatório da Cidade de Porto Alegre (ObservaPOA), também é possível se conhecer os números pertinentes à população negra da capital, que tem 20,24% de pessoas autodeclaradas pretas e pardas, isto é, 285.301 pessoas, de acordo com o Censo Demográfico de 2010. Considerando o fator de desigualdade em relação às pessoas negras, os dados comparativos entre o percentual da população negra com 15 anos ou mais, analfabeta, sobre o total da população negra com essa mesma faixa etária revelam que, em 2010, no Município de Porto Alegre, 4,43% das pessoas negras, com 15 anos ou mais, eram analfabetas. É importante que esses dados sejam expressos em números absolutos para que tenhamos a dimensão deste contingente que é de 9.516 pessoas negras, com 15 anos ou mais, não alfabetizadas dentro da cidade de Porto Alegre. Buscando as regiões da cidade onde se encontram essas pessoas negras com 15 anos ou mais, não alfabetizadas em 2010, temos:

TABELA 2 – EJA POTENCIAL NO MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE

Região do Município De Porto Alegre	Pessoas negras c/ 15 anos Ou mais analfabetas	
	Em %	Em V.A.
Partenon	4,27	1.092
Leste	4,53	1.030
Norte	5,41	849
Centro Sul	3,23	572
Eixo Baltazar	2,99	557
Lomba do Pinheiro	4,79	688
Centro	1,97	335
Cruzeiro	6,30	942
Restinga	4,82	809
Noroeste	3,14	249
Sul	4,32	395
Nordeste	6,34	621
Glória	4,72	401
Extremo Sul	6,92	281
Humaitá/Navegantes	5,06	342
Cristal	5,08	202
Ilhas	12,74	151
Total	**4,43**	**9.516**

Fonte: ObservaPOA.- CENSO - 2010

Considerando, também, as regiões da cidade onde se concentra o maior número de pessoas negras não alfabetizadas, vamos encontrar novamente o bairro Partenon com 1.092 pessoas negras analfabetas, seguindo ainda pela zona Leste da cidade com mais 1.030 pessoas. Esses dados nos obrigam a abrir espaço dentro da pesquisa para um recorte etnográfico no que diz respeito às políticas públicas educacionais direcionadas para a população negra que, no contexto do analfabetismo, sofre dupla discriminação (preconceito racial e de classe social). Ferraro (2010), ao apresentar os resultados de um "experimento de articulação das dimensões gênero, raça e classe social no estudo da dinâmica de escolarização no Brasil", tendo por base os dados do Censo 2000, concluiu que não é inviável analisar, de forma articulada, escolarização junto às perspectivas de classe social, de gênero e de raça, pois os efeitos dessas categorias não podem ser simplesmente adicionados por obedecerem a lógicas distintas.

Conclusão

A Meta 9 do PME, pela ótica de política pública, impõe-se como

um potente instrumento de promoção de justiça social em um contexto marcado por desigualdades e exclusão, mas, para isso, é importante que haja disposição política por parte dos governos e dos gestores da política educacional. De nada adianta propor estratégias e não as colocar em ação, pois isto gera pouca probabilidade de que a Meta seja alcançada por si só.

A pesquisa permite afirmar que não há justificativa cabível quando se trata de um direito constitucional, como é o caso do direito à educação em uma nação onde o contingente de pessoas que não adquiriram as habilidades de leitura e escrita é tão grande que somente uma estratégia da Meta no Plano proposto tenha sido alcançada. Refiro-me à estratégia 9.5 que implica "garantir a escolarização com aulas presenciais e ministradas por professores habilitados e, no caso da rede pública, concursados" (PORTO ALEGRE, 2015).

Ofertar escolarização com aulas presenciais e professores habilitados é o mínimo que se espera de uma política pública educacional que se propõe a universalizar a alfabetização das pessoas com mais de 15 anos e elevar mais da Metade os índices de analfabetismo funcional da sua população.

As políticas públicas precisam conceber o combate ao analfabetismo como uma questão de investimento social que vai impactar áreas como a da saúde, do trabalho, da produtividade econômica, além de promover maior participação cidadã no desenvolvimento da sociedade, oportunizando arranjos promotores de justiça social. Estratégias decisivas para a viabilização de políticas de educação de jovens e adultos sequer foram encaminhadas.

Acreditamos que se, em algum momento na vigência deste PME, fosse realizado o mapeamento da demanda de escolaridade da população a partir dos 18 anos e, se em 2018, a mantenedora da RME/POA tivesse recenseado os jovens e os adultos fora da escola, esses dados teriam contribuído para o diagnóstico necessário à formulação de políticas/programas mais eficazes no combate ao analfabetismo em todas as suas formas (absoluta e funcional).

O envolvimento com as informações da pesquisa permite constatar que ainda há demanda considerável para a modalidade EJA da RME/POA, o que faltam são ações políticas efetivas, balizadas com dados reais e que impactem positivamente, gerando "mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social" (MAINARDES E MARCONDES, 2009, P.315).

O cenário atual, comprometido pela pandemia da covid-19, não promove possibilidades de cumprimento da Meta 9 do PME, pois este corrobora com o padrão de desigualdade e exclusão recorrentes às políticas da EJA.

Referências

ALVES, Evandro; COMERLATO, Denise; SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. *Mapa da EJA no RS - estudos sobre demanda potencial pela Educação de Jovens e Adultos em Porto Alegre: Subsídios para a luta pelo não desmantelamento da EJA municipal*. NIEPE-EJA. UFRGS, Porto Alegre, 2017.

BANDEIRA, Carla dos Santos. *Políticas públicas educacionais na rede municipal de Porto Alegre: cumprimento da Meta 9 do plano municipal de educação*. 2020. 147 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

BRASIL, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional*. Disponível em: https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislação/109224-lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96. Acesso em: ago. 2018.

BRASIL, Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014 / 2014/lei/113005>. Acesso em ago. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, p. 293-303, mai.-ago. 2008.

FERRARO, Alceu Ravanello; KREIDLOW, Daniel. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, p. 179-200, jul./dez. 2004.

FERRARO, Alceu Ravanello. Direito à educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, p.273-289, maio/ago. 2008.

FERRARO, Alceu Ravanello. Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social. *Educação e pesquisa*. São Paulo, SP. Vol. 36, n. 2, mai/ago. 2010, p. 505-526.

FERRARO, Alceu Ravanello. A trajetória das taxas de alfabetização no Brasil nas décadas de 1990 e 2000. *Educação & Sociedade*, Campinas, p.989-1013, out. /dez. 2011.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação* 2018, Brasília: INEP, 2019.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês Marcondes. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade* [online]. Big. v. 30, n. 106 [Acessado 20 Agosto 2019], pp. 303-318. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100015>. Epub 02 Jul 2009. ISSN 1678-4626.

PORTO ALEGRE. Lei nº11858 de 25 de junho de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação (PME). Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educação-porto-alegre-rs>. Acesso em: ago. 2018.

THERRIEN, Jacques; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico metodológicas. *Estudos em avaliação educacional*, São Paulo, v.15, p.5-16. Jul./dez.2004.

O Conselho Municipal de Educação (1991 a 2022) e a Educação de Jovens, Adultos e Idosos em Porto Alegre

Maria Eulalia Pereira Nascimento[1]

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil foi reconfigurada e qualificada a partir da Constituição Federal de 1988 (CF), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e das normativas exaradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em especial, a partir do Parecer CNE/CEB nº 11 de 2000.

Desde então, o trabalho dos órgãos normativos tem sido incansável no sentido de regulamentar, propor, deliberar sobre caminhos para a efetiva concretização deste direito social afirmado como um direito público (para todas e todos) e subjetivo (intrínseco ao sujeito humano) como o estabelecido na Carta Magna do Brasil (art. 6º e art. 208 da CF).

Nesse sentido, o Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre (CME/POA), antes de ter sido desmantelado e ter reduzida suas atribuições e autonomia pela Lei Municipal nº 13.218, de 2022, teve sempre o compromisso com esta modalidade da educação básica e, mesmo antes da LDBEN, desde 1994 exarou 22 pareceres e 07 resoluções, sendo a mais recente a Resolução CME/POA n.º 23/2021.

Sem falsa modéstia, esta última resolução é uma preciosidade construída a várias mãos e, ao reafirmar as manifestações anteriores do CME, consolida e atualiza as diretrizes para a oferta da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Ensino Fundamental, ofertado em instituições de educação da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME), como expressa sua ementa.

No texto, que precisa ser apropriado por todas as pessoas e instituições comprometidas com a EJA, a RME encontra uma regulamentação que afirma direitos; abre a possibilidade de oferta no diurno; esclarece questões relativas à infrequência com estratégias para o retorno da e do estudante ausente e o necessário acompanhamento destas e destes estudantes para propiciar oportunidades na direção do sucesso em suas aprendizagens; trata da organização do ano letivo a partir das características próprias da EJA; aborda sobre a classificação na etapa adequada; sobre a organização curricular na lógica da

[1] Conselheira Municipal de Educação (2019 a 2022). Mestra em Educação pela UFRGS. Professora aposentada da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e do estado do RS. E-mail: *eulalia_nascimento@yahoo.com.br*.

significação dos conteúdos, tendo o trabalho como princípio educativo e, como não poderia faltar, caracteriza o processo de avaliação, entre outras abordagens imprescindíveis a uma oferta regular e de qualidade aos jovens, adultos e idosos porto-alegrenses ou oriundos de outros países e que buscam nossas escolas.

Além do corpo da Resolução CME/POA n.º 23/2021 propriamente dito, a justificativa resultou de um esforço para tratar de aspectos conceituais e legais que merecem uma leitura atenta e podem, inclusive, servir de estudos em reuniões pedagógicas e de formação permanente, não só às e aos docentes que atuam na EJA, mas a todo o conjunto de profissionais que atuam na escola, independentemente das funções que estejam exercendo.

Assim sendo, como relatora da justificativa desta Resolução, fruto do trabalho coletivo da Comissão de Ensino Médio, Modalidades e Normas Gerais (CEMMNG), tomo a liberdade de selecionar e editar trechos e reproduzi-los neste artigo, tendo em vista atestar e divulgar o importante trabalho do CME/POA antes do seu desmantelamento no que diz respeito às suas atribuições e à sua constituição consolidada em Porto Alegre há mais de 30 anos.

A seguir, através da seleção de trechos significativos, é possível acompanhar a exposição de argumentos presentes no texto de justificativa da Resolução CME/POA n.23/2021.

Sobre a EJA em Porto Alegre

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Porto Alegre vem sendo construída há muito tempo. Essa construção envolve a pesquisa e produção de professoras e professores que refletem sobre suas práticas e, também, dos fóruns de EJA, da Associação das Trabalhadores (as) em Educação no Município de Porto Alegre (ATEMPA), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) que, além de ações junto às escolas da Rede Municipal de Ensino, produzem materiais que têm ampliado a compreensão e as implicações deste direito na concretização das ofertas escolares.

Em 1989, foi criado e implantado o Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA). As primeiras turmas foram organizadas em locais em que se concentravam servidores municipais não alfabetizados – operários de obras e da limpeza urbana – e as aulas eram realizadas nos locais de trabalho, como formação em serviço. Posteriormente, foram sendo criadas turmas de EJA à noite, em escolas municipais com maior demanda. No centro da cidade, as turmas que funcionavam no Mercado Público Municipal deram início ao processo de criação do atual Centro Municipal de Educação de Trabalhadores Paulo Freire (CMET).

Sobre a demanda

O estudo intitulado “Mapa da EJA em Porto Alegre: construindo visibilidades para avaliação de políticas públicas”, realizado em 2019, por Aline Ferreira dos Santos, estudante do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS), apresenta os seguintes dados sobre a demanda potencial pela EJA no município de Porto Alegre:

Quadro síntese ALFABETIZAÇÃO E ENSINO FUNDAMENTAL
População de 15 anos ou mais (2010) - 1.145.082 População de 18 anos ou mais (2010) - 1.083.082
Taxa de analfabetismo > 15 anos 2,27% pop. +15 => 26.045 pessoas % maiores de 15 anos sem EF completo 26% pop. +15 => 298.541 pessoas
Demanda Total EJA Alf e EF: 26.045 + 298.541 = 324.586
Demanda Potencial EJA EF = Demanda total 2010 - vagas 2010 324.586 - 15.197 = 309.389 pessoas

Os números apresentados no quadro acima são de 2010, tendo em vista que o Censo Populacional que deveria ter sido feito em 2020 não foi realizado. Uma leitura superficial poderia suscitar a ideia de que é pouco expressiva a taxa de 2,27% de analfabetismo de pessoas de mais de 15 anos ou mais em Porto Alegre. Ocorre que essa taxa equivale a 26.045 (vinte e seis mil e quarenta e cinco) pessoas, número superior ao da população de mais de 400 municípios do RS, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) relativos ao Censo daquele mesmo ano.

Sobre os sujeitos da EJA

A escola sozinha não pode fazer tudo, mas precisa fazer a sua parte e, para isso, é fundamental a existência de políticas públicas em EJA que sejam permanentes, amplas, duradouras e qualificadas, pois, como afirmam os professores Evandro Alves, Denise Comerlato, Sita Mara Lopes Sant’Anna (2019), “sem a garantia de direito à educação, mantém-se um círculo de exclusões, entre elas a impossibilidade de acesso a empregos qualificados e o alijamento dos bens materiais e culturais produzidos pela sociedade.” Sociedade esta que, apesar de avanços obtidos em determinadas situações, não superou uma de suas marcas mais cruéis: a desigualdade social.

Essas afirmações apontam a necessidade para a consciência de que os números se referem a seres humanos e, eticamente, impedem o silenciamento desta demanda. Como aborda o artigo de Pollyana dos

Santos e Gabriela da Silva intitulado "Os Sujeitos da EJA nas Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos" (2019):

> São pessoas com saberes produzidos em outras esferas que não apenas a escolar; com interesses que os mobilizam no retorno à escolarização e que envolvem as questões geracionais; as trajetórias de vida atravessadas pela condição de gênero, de raça/etnia, de origem (urbana ou do campo) e os contextos culturais que cada qual assinala.

As estudantes e os estudantes da EJA, percebidos na dimensão de sujeitos, inserem-se em um contexto histórico, político e econômico e nele realizam suas trajetórias de vida. Ao mesmo tempo, fazem um movimento próprio para interpretar o mundo e traduzi-lo, percebendo-se como parte integrante de um ou de vários grupos. A esse processo de constituir-se a si mesmo e por si mesmo, Bernard Charlot chama de educação, ou seja, processo pelo qual se partilha a condição humana.

Esses sujeitos são a dona Maria, avó, que se encanta e aprende na convivência escolar, mesmo que, por vezes, cochile um pouco em sala de aula. Também é a Suelen, de 20 anos, que teve filho aos 14 anos e cujo companheiro a proibiu de continuar estudando, voltando à escola somente após sua separação. É Josué, de 36 anos, morador de rua, que encontra na escola um espaço estimulante de interação. É dona Clarice que frequenta a EJA para acompanhar sua filha de 18 anos, também estudante, com síndrome de Down. É Luiz Fernando, de 42 anos, empregado na área da Tecnologia da Informação que, para ser promovido, precisa completar sua escolarização. É Roberto, de 15 anos, que muito aprontou em sala de aula, foi reprovado várias vezes, evadiu, mas que, para obedecer a sua mãe, voltou à escola. É Angelina, de 40 anos, com deficiência intelectual diagnosticada e que, mesmo demorando em se alfabetizar, é frequente, participando ativamente e com entusiasmo de todas as atividades propostas por suas professoras e seus professores. É Thierry, haitiano, que busca aprender e dominar a língua portuguesa. São líderes comunitários, artistas, mães, pais, imigrantes e apenas alguns exemplos da humanidade de cada pessoa que frequenta a EJA.

Sobre a Gestão Democrática

Entender e atender ao disposto na LDB em geral e nas normas nacionais e do CME/POA pressupõem abordar sobre democracia, uma doutrina que organiza um sistema de ação no qual o coletivo é responsável pelas decisões adotadas por determinado grupo. Nos termos abordados pela filósofa Márcia Tiburi (2016, p. 70), "a democracia é sempre alegre [...] mas é também uma perspectiva afetiva no sentido de

ser efeito e de causar efeito". Vai além, ao afirmar que o desejo de democracia é um desejo "amoroso e generoso" e "constitui intimamente a própria democracia". E alerta que ela "precisa ser defendida para poder perdurar, porque a democracia é delicada" (TIBURI, 2016, p.70). A democracia é uma prática e, por isso, é um ritual diário assentado no respeito que se expressa na compreensão do outro e de si mesmo, pois "o autorreconhecimento plenifica-se no reconhecimento do outro". (FREIRE, 2013, p.15)

Portanto, se faz necessário destacar a questão da Gestão Democrática, princípio que deve estar presente em todo o trabalho educativo. A participação dos segmentos da comunidade escolar promove que a escola realmente exerça o papel social que lhe cabe. Requer vigilância constante na atualização permanente da escola, na inserção junto a sua comunidade, tanto na sua metodologia como na inclusão social e na rede de proteção e apoio aos estudantes.

Resguardar o princípio da Gestão Democrática não é uma opção. É uma obrigação e dever do Poder Público, dos Conselhos Escolares, das direções das escolas, dos outros profissionais que atuam na escola ou junto a ela e das professoras e professores em sala de aula. Seu cumprimento é fundamental para um debate com qualidade e com resultados positivos. A Gestão Democrática não é uma letra morta. Seu exercício exige paciência, tempo, capacidade de diálogo, recriação e valorização permanente do processo de reconhecimento do saber do outro. É o caminho pelo qual surge o conhecimento social efetivamente relevante. Não é um caminho simples, mas é um caminho que dá dignidade e reconstrói o sentido da educação.

As normativas nacionais e municipais estão repletas de esclarecimentos e determinações sobre esse princípio constitucional, desde o momento em que a LDBEN definiu as atribuições dos entes: cabe à União a função normativa para editar normas comuns ou gerais, amplas e válidas para todo o país; aos Municípios, a incumbência de baixar normas complementares para o seu Sistema de Ensino; e aos estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema, a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica. O Parecer CNE/CEB nº 022/2000 afirma que a regra é absolutamente universal: é a escola que deve e tem o pleno direito de elaborar e executar sua proposta pedagógica.

Uma determinação que representa muito mais do que liberdade. É atribuição que exige dedicação, compromisso, estudo, capacidade de ação coletiva e envolvem conhecimento das normas comuns do Conselho Nacional de Educação (CNE) e das normas complementares exaradas pelo CME/POA, subsídios necessários para que possam expressar as suas regras de ação.

Se "não formos capazes de unir qualidade com equidade,

continuaremos a ter um quadro nacional em que a educação, ao invés de servir como mecanismo de combate à desigualdade econômica e social, atuará para aprofundá-la", alerta o Parecer CNE/CP nº 15/2017. Neste contexto, uma provocação construtiva pode ser assumida pelo Sistema Municipal de Ensino (SME) na perspectiva de oferta da EJA também no diurno como forma de abarcar jovens e adolescentes que ainda não se encontram no mundo do trabalho, bem como meio de atender à preocupação de muitas famílias quanto à segurança e acesso à escola para si, para seus filhos e filhas.

A Resolução CME/POA n.º 23/2021 trata de um direito social garantido na CF de 1988, regulamentado pela LDBEN e normatizado pelo CNE e pelo CME/POA numa conjuntura com sérios problemas a serem enfrentados pelas instituições públicas e que repercutem nas condições da vida humana. O compromisso do Conselho é o de, no âmbito das suas atribuições, agir para o avanço e a garantia da educação em Porto Alegre, alertando ao que o Supremo Tribunal Federal (STF), especialmente em situações envolvendo o direito fundamental à educação, vem adotando em suas decisões relacionados ao princípio da vedação do retrocesso, valendo citar a seguinte decisão do STF:

> O princípio da proibição do retrocesso impede, em tema de direitos fundamentais de caráter social, que sejam desconstituídas as conquistas já alcançadas pelo cidadão ou pela formação social em que ele vive. – A cláusula que veda o retrocesso em matéria de direitos a prestações positivas do Estado (como o direito à educação, o direito à saúde ou o direito à segurança pública, v.g.) traduz, no processo de efetivação desses direitos fundamentais individuais ou coletivos, obstáculo a que os níveis de concretização de tais prerrogativas, uma vez atingidos, venham a ser ulteriormente reduzidos ou suprimidos pelo Estado. (...) Em consequência desse princípio, o Estado, após haver reconhecido os direitos prestacionais, assume o dever não só de torná-los efetivos, mas, também, se obriga, sob pena de transgressão ao texto constitucional, a preservá-los abstendo-se de frustrar – mediante supressão total ou parcial – os direitos sociais já concretizados. (STF. T.2 . ARE 639337 AgR/SP. Rel. Celso de Mello. DJ. 23/08/2011).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA afirmam que sua concepção significa "algo mais do que uma norma programática ou um desejo piedoso. A sua forma de inserção no corpo legal e normativo indica um caminho a seguir. " Assim, ao concluir a normativa, apresenta-se uma singela reflexão: no momento em que as transformações sociais, naturais, econômicas, climáticas, tecnológicas ocorrem tão rapidamente

e de forma tão contínua o que é, realmente, permanente? Várias respostas podem ser formuladas, mas, com certeza, “Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender” (FREIRE, 2013, p. 85).

Finalmente, não é demais recuperar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), em 10 de dezembro 1948, período em que o mundo conheceu de perto a tragédia humanitária causada pela II Guerra Mundial e que, por incrível que pareça, tem, ainda hoje no Brasil, defensores daquele genocídio.

Ao proclamar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a ONU a caracterizou como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações e apontou o esforço a ser feito por meio do ensino e da educação, para promover o respeito aos direitos e liberdades definidos.

A educação, o ensino obrigatório e a EJA por decorrência, como direito subjetivo, pressupõem o direito de exigir: é o poder que uma pessoa possui de fazer valer um direito individual que foi previamente garantido pela lei. Portanto, é o direito subjetivo que permite que uma pessoa invoque a previsão da lei para garantir o cumprimento de um direito.

Exigir esse direito, trabalhar para efetivá-lo, cobrar do poder público seu papel junto às nossas escolas, às e aos profissionais da educação é fazer a boa luta. Uma luta justa que exige compromisso coletivo, mas também individual, para o avanço permanente do processo civilizatório da humanidade.

Referências utilizadas na Elaboração da Resolução CME/POA Nº23, de 2 de dezembro de 2021:

ALVES, Evandro; COMERLATO, Denise; SANT’ANNA, Sita Mara Lopes. Demanda Potencial para o Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio Grande do Sul: um mapa em construção. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, vol. 7, p. 41-52, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/9824>.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988.

BRASIL. *Lei Federal n.º 9.394*, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. *Lei Federal n.º 9.795*, de 27 de abril de 1999 - Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.

BRASIL. *Lei Federal n.º 10.639*, de 9 de janeiro de 2003, que Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

BRASIL. *Lei Federal n.º 10.741*, de 1.º de outubro de 2003 - Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências.

BRASIL. *Lei Federal n.º 11.525*, de 25 de setembro de 2007-Acrescenta § 5º ao art. 32 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do Ensino Fundamental.

BRASIL. *Lei Federal n.º 11.645*, de 10 de março de 2008, que Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro Brasileira e Indígena".

BRASIL. *Lei Federal n.º 12.013*, de 6 de agosto de 2009- Altera o art. 12 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determinando às instituições de ensino obrigatoriedade no envio de informações escolares aos pais, conviventes ou não com seus filhos.

BRASIL. *Lei Federal n.º 12.288*, de 20 de julho de 2010, que Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis n.º 7.716, de 5 de janeiro de 1989, n.º 9.029, de 13 de abril de 1995, n.º 7.347, de 24 de julho de 1985, e n.º 10.778, de 24 de novembro de 2003.

BRASIL. *Lei Federal n.º 12.472*, de 1º de setembro de 2011- Acrescenta § 6º ao art. 32 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo os símbolos nacionais como tema transversal nos currículos do Ensino Fundamental.

BRASIL. *Lei Federal n.º 12.796*, de 4 de abril de 2013, que Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

BRASIL. *Lei Federal n.º 12.852*, de 5 de agosto de 2013, que Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE.

BRASIL. *Lei Federal n.º 13.006*, de 26 de junho de 2014 - Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de Educação Básica.

BRASIL. *Lei Federal n.º 13.146*, de 6 de julho de 2015, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Estatuto da Pessoa com Deficiência.

BRASIL. *Lei Federal n.º 13.185*, de 6 de novembro de 2015 - Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying).

BRASIL. *Lei Federal n.º 13.234*, de 29 de dezembro de 2015 - Altera a Lei n.º 9.394,

de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação.

BRASIL. *Lei Federal n.º 13.278*, de 2 de maio de 2016 - Altera o § 6º do art. 26 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, referente ao Ensino da Arte.

BRASIL. *Lei Federal n.º 13.632*, de 6 de março de 2018 - Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

BRASIL. *Lei Federal n.º 13.663*, de 14 de maio de 2018 - Altera o art. 12 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino.

BRASIL. *Lei Federal n.º 13.666*, de 16 de maio de 2018, que Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir o tema transversal da educação alimentar e nutricional no currículo escolar.

BRASIL. *Lei Federal n.º 13.716*, de 24 de setembro de 2018 - Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para assegurar atendimento educacional ao aluno da Educação Básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado.

BRASIL. *Lei Federal n.º 13.796*, de 3 de janeiro de 2019 - Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para fixar, em virtude de escusa de consciência, prestações alternativas à aplicação de provas e à frequência a aulas realizadas em dia de guarda religiosa.

BRASIL. *Lei Federal n.º 13.803*, de 10 de janeiro de 2019 - Altera dispositivo da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para obrigar a notificação de faltas escolares ao Conselho Tutelar quando superiores a 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CEB n.º 11*, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB n.º 1*, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CEB n.º 17*, de 3 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB n.º 2*, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer*

CNE/CEB n.º 13, de 3 de junho de 2009. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB n.º 4*, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB n.º 6*, de 7 de abril de 2010, Reexame do Parecer CNE/CEB n.º 23/2008. Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n.º 3*, de 15 de junho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB n.º 7*, de 07 de abril de 2010. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB n.º 4*, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB n.º 11*, de 7 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB n.º 7*, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CP n.º 8*, de 6 de março de 2012. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CP n.º 1*, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CP n.º 15*, de 15 de dezembro de 2017, Base Nacional Comum Curricular.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. CNE/CEP. *Resolução CNE/CP n.º 2*, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB n.º 6*, de 10 de dezembro de 2020. Alinhamento das Diretrizes

Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB n.º 1*, de 18 de março de 2021. Reexame do Parecer CNE/CEB n.º 6, de 10 de dezembro de 2020, que tratou do alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB n.º 1*, de 28 de maio de 2021. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2013.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. *Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 10ª Região*, Brasília, DF, v. 20, n. 2, p. 13-36, dez. 2016.

PORTO ALEGRE. *Lei Municipal n.º 8.198*, de 18 de agosto de 1998. Cria o Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre. Lei. Diário Oficial de Porto Alegre, em 26 de agosto de 19998. Porto Alegre.

PORTO ALEGRE. *Lei Municipal n.º 11.858*, de 25 de junho de 2015. Plano Municipal de Educação.

PORTO ALEGRE. Conselho Municipal de Educação. *Resolução CME/POA n.º 8*, 14 de dezembro de 2006. Fixa normas para a oferta de Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino.

PORTO ALEGRE. Conselho Municipal de Educação. *Resolução CME/POA n.º 9*, de 08 de janeiro de 2009. Estabelece diretrizes para a oferta da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA, ensino fundamental, nas instituições de educação da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

PORTO ALEGRE. Conselho Municipal de Educação. *Resolução CME/POA n.º 10*, de 8 de julho de 2010. Fixa normas para a oferta de Cultura Religiosa no ensino fundamental, na educação de jovens e adultos e no ensino médio das escolas públicas do Sistema Municipal de Ensino.

PORTO ALEGRE.Conselho Municipal de Educação. *Resolução CME/POA n.º 13*, de 05 de dezembro de 2013. Dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino, na perspectiva da Educação Inclusiva.

PORTO ALEGRE. Conselho Municipal de Educação. *Resolução CME/POA n.º 16*, de 17 de novembro de 2016. Dispõe normas, orienta e define procedimentos às

escolas da Rede Municipal de Ensino, nas etapas do ensino fundamental e médio e suas modalidades, quanto ao controle e acompanhamento da frequência escolar, dos afastamentos e das situações de infrequência, objetivando a permanência, a aprendizagem e o avanço dos estudantes.

PORTO ALEGRE. Conselho Municipal de Educação. *Resolução CME/POA n.º 17*, de 08 de dezembro de 2016. Fixa normas para credenciamento, autorização e supervisão de funcionamento das instituições que ofertam as diferentes etapas da Educação Básica e suas modalidades. Regula procedimentos correlatos decorrentes das funções do Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre.

PORTO ALEGRE. Conselho Municipal de Educação. *Resolução CME/POA n.º 1*8, de 5 de julho de 2018. Estabelece as Diretrizes Curriculares para a oferta da Educação em e para os Direitos Humanos no Sistema Municipal de Ensino.

PORTO ALEGRE. Conselho Municipal de Educação. *Resolução CME/POA n.º 19*, de 22 de novembro de 2018. Altera o artigo 21 da Resolução CME/POA n.º 17/2016.

PORTO ALEGRE. Conselho Municipal de Educação. *Resolução CME/POA n.º 20*, de 11 de abril de 2019. Determina a publicação no Diário Oficial de Porto Alegre do Parecer CME/POA n.º 40/2018, que “Manifesta-se sobre o processo de construção dos referenciais curriculares municipais para o Sistema Municipal de Ensino, considerando a Base Nacional Comum Curricular."

PORTO ALEGRE. Conselho Municipal de Educação. *Resolução CME/POA n.º 22,* de 17 de dezembro de 2020, que “Define as diretrizes, fixa normas e orienta as escolas do Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre para a elaboração do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar”.

SANTOS, Aline Ferreira dos. *Mapa da Educação de Jovens e Adultos em Porto Alegre*: construindo visibilidades para avaliação de políticas públicas. FACED/UFRGS: Licenciatura em Pedagogia, Trabalho de Conclusão de Curso, 2019. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/206690/001113566.pdf

SANTOS, Pollyana dos; SILVA, Gabriela da. Os Sujeitos da EJA nas Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. *Revista Educação e Realidade*, v. 45, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-623696660

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. STF. T.2. ARE 639337 AgR/SP. Rel. Celso de Mello. DJ. 23/08/2011. Documento assinado digitalmente conforme MP n° 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP-Brasil. Documento.asp sob o número 1419434. O documento pode ser acessado no endereço eletrônico: http://www.stf.jus.br/ portal/autenticacao/autenticar

TIBURI, Márcia. *Como conversar com um fascista*: reflexões sobre o cotidiano autoritário brasileiro. 5. Ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2016.

TIBURI, Márcia. *Complexo de vira-lata*: análise da humilhação brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

Culturas e identidades juvenis na Educação de Jovens e Adultos: tensões e desafios[1]

Marco Mello[2]

"470 é nós na fita, mano"[3]
Revolução RS

No balcão da Secretaria

Ele veio com um porrete na mão, uma ripa de caixote de madeira, cabelo pintado, amarelo ouro. Os dentes frontais meio apodrecidos, calça XXL e uma camiseta amarrotada. Negro, magro, um metro e setenta, mais ou menos. A mãe, ainda com um avental e touca de cozinheira, tomando a frente, queria saber se tinha vaga. Colega da Secretaria me chama para avaliar o pedido. Indago o motivo da transferência e, algo envergonhada, explica que *"ele tá cumprindo ´medida´"*[4]. Indago o porquê e recebo, depois de alguma insistência cordial, uma resposta previsível*: "Ah, as ´más companhias´ né? Pegaram ele na Protásio*[5]*, com um amigo... que meteu a mão na bolsa de uma mulher, mas ele só estava junto..."* diz a mãe, na explicação, previsível, que transfere a culpa para o outro, que "*levou o guri para o mau caminho*".

Retrocede o filme. Dois anos antes.

Turma de Progressão. Turno da manhã. Na mesma escola.

---

[1] Texto publicado originalmente na Revista Autoria da EMEM Emílio Meyer (2009) e em versão reduzida na Revista Conhecer, da SMED Porto Alegre (2016). Em que pese algumas passagens estarem marcadas pelas circunstâncias conjunturais, preferi manter o texto com sua estrutura inicial, apenas dimensionando-o ao espaço desta publicação, como registro das tensões no campo das políticas públicas em um período chave do debate público sobre a juvenilização da EJA. Quero crer que ele mantenha o frescor e a atualidade na medida que é um tema quase permanente entre nós, nas escolas. Versões iniciais nas referências (MELLO, 2009; MELLO, 2016).

[2] Professor de História e Filosofia na EMEF Saint Hilaire, foi Coordenador Pedagógico junto à Educação de Jovens e Adultos na EMEF Nossa Senhora de Fátima e EMEF Saint Hilaire. Licenciado em História (UFPEL*)*, Especialista em História (UFRGS) e Mestre em Educação (UFRGS). E-mail: *marcomello2013@gmail.com*.

[3] Expressão ouvida de um jovem rapper, participante da Casa do Hip Hop Ksulo, grupo atuante com trabalho comunitário na região leste de Porto Alegre. 470 é o número da linha de ônibus que circula no Bairro Bom Jesus e, apropriado pelo Movimento Hip Hop, se afirmou como uma marca simbólica de pertencimento pelos jovens que lá residem. Revolução RS é um dos grupos de Rap mais conhecidos e antigos na região metropolitana da capital gaúcha. Para maiores informações, consultar o trabalho de Mafiolletti (2010), um dos protagonistas dessa experiência, DJ, militante do Hip Hop e educador social.

[4] Medidas Socioeducativas são sanções judiciais e tem o objetivo de proporcionar a atores de atos infracionais, tais como furto, porte, uso ou tráfico de drogas, lesões corporais, dano e porte ilegal de arma, atentado contra o patrimônio, etc., oficinas educativas e vivências no mundo do trabalho, preconizadas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Considerado *aluno-problema*, multirrepetente, oriundo de escola de outra rede pública, é diagnosticado nos registros escolares como tendo *“dificuldades de aprendizagem”* e *“comprometimento”,* com frequência irregular. Pula o muro no turno inverso para jogar futebol, entra nas salas, bate nos colegas menores. Acaba por *"evadir-se".*

Um ano depois da notificação formal como aluno FICAI[6], através do Conselho Tutelar, finalmente a família é acionada pelo Ministério Público[7]. Mesmo assim, só com a passagem pelo DECA[8], depois do *“rolo”* e alguns encontros com a assistente social da região, responsável pelo PEMSE[9], a mãe solicita o reingresso na escola.

O caminho? Saída salomônica diz uma colega da secretaria: *envia para a EJA*. Com uma variação mínima diz a técnica*: Tenta uma vaga na EJA...* Que na versão da mãe vira: *Quem sabe na EJA ele se encaminha?*

Cada vez é mais frequente, para aqueles que trabalham como educadores junto à Educação de Jovens e Adultos (EJA), situações similares à que narramos na abertura deste texto.

Às dezenas, jovens têm chegado, por diversos motivos, aos portões de entrada e balcões das secretarias de escolas, acompanhados ou não, em busca de uma vaga na EJA. O perfil do caso relatado, não por acaso, identifica o que no estereótipo pequeno-burguês e racista classifica como um “elemento suspeito”: homem, preto, jovem, pobre, desocupado... O que revela o quanto a sociedade deve à juventude negra e pobre da periferia das grandes cidades, marcada pela exclusão e marginalização (PASSOS, 2005; DIEESE, 2008), sedenta por oportunidades de trabalho, de estudo e de ter o direito a um futuro digno.

Bússola, régua e compasso

Neste artigo, apresento a primeira parte de uma investigação-ação da própria prática educativa que gira em torno do processo de redefinição da identidade dos cursos de Educação de Jovens e Adultos na periferia urbana de Porto Alegre (RS). A partir do fenômeno crescente da juvenilização da EJA, apresento um levantamento das distintas posições sobre o tema, desde algumas das pesquisas acadêmicas recentes no campo até as posições no interior dos Fóruns de EJA e as controvérsias que envolveram uma tentativa de regulamentação pelo Conselho

---

[5] Avenida com grande fluxo de veículos, próxima à escola a partir do qual o relato se insere.
[6] Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente.
[7] Ministério Público do Rio Grande do Sul - Promotoria de Justiça da Infância e da Juventude.
[8] Delegacia da Criança e do Adolescente.
[9] PEMSE – Programa Municipal de Execução de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto, vinculado à Fundação de Assistência Social e Cidadania (FASC), da Prefeitura de Porto Alegre, firmado em acordo com a 3ª. Vara do Juizado Regional da Infância e Juventude, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e Adolescentes e secretarias e autarquias municipais.

Nacional de Educação (CNE), que propôs o acréscimo da idade mínima para ingresso no Ensino Fundamental. Destaco, em especial, a partir da experiência empírica, algumas das características e perspectivas das juventudes que acorrem a esses cursos, desde suas trajetórias e visões de mundo, focalizando alguns dos pontos de tensão e desafios para acolhida desses jovens e para a reorganização curricular, além de proposições para a formação permanente dos educadores de EJA que atuam nas redes públicas.

A crescente "juvenilização"[10] ou "rejuvenescimento" da EJA tem sido um dos desafios recorrentes debatidos entre educadores, gestores e pesquisadores da área (SPÓSITO, 2002, 2006; LEÃO, 2005; ABRAMOVAY; CASTRO, 2006; ARROYO, 2007; CARRANO, 2008; BRUNEL, 2008; FÓRUM NACIONAL EJA, 2008) a tal ponto de propor-se a alteração das Diretrizes Nacionais, estipuladas pelo Conselho Nacional de Educação, para a modalidade, no artigo 38 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN/96) com a ampliação da idade mínima definida para ingresso, no Ensino Fundamental, de quinze para dezoito anos (MAYER, 2007). A falta de consenso entre os especialistas, educadores e ativistas, e a própria posição no interior do Ministério da Educação levou o MEC a solicitar que o Conselho Nacional de Educação (CNE) reexaminasse a proposta. O Conselho, a partir de um conjunto de audiências públicas realizadas, manifestou nova posição, referendando a idade de 15 anos para ingresso no Ensino Fundamental e 18 anos para matricular-se no Ensino Médio; ou seja, na prática, voltou atrás na proposta de resolução encaminhada ao Ministério da Educação em 2008, que não foi homologada pelo Ministro da Educação Fernando Haddad (EDUCAÇÃO PARA JOVENS, 2010).

Para além dos debates em torno da regulamentação do ingresso, sobretudo o desafio tem-se colocado no sentido de como estabelecer um diálogo entre a avassaladora e, por vezes, imprevisível cultura juvenil e a cultura escolar sistematizada (GARCIA, 2008), a fim de assegurar a permanência na escola até a terminalidade do Ensino Fundamental, com aprendizagens significativas.

Neste ensaio, procuro trazer alguns elementos para o debate do tema, através de reflexões e relatos de vivências que tenho tido no convívio direto com esses adolescentes, na condição de educador e

---

[10] Aqui o termo juvenilização da EJA toma o significado a partir do reconhecimento de maciça presença de grupos societários integrantes de juventudes nos cursos presenciais oferecidos pelas redes públicas, em especial nas periferias das grandes cidades. Se é possível perceber a presença de jovens desde os primórdios da organização das campanhas de alfabetização e mesmo em programas desde as décadas de 1960 e 1970 do século passado, na contemporaneidade, em especial a partir dos anos 1990, trata-se de um fenômeno novo, tanto pela quantidade crescente de jovens que acorrem aos cursos, como, principalmente, pela intensidade dessa presença no universo da EJA. Para um aprofundamento consultar BRUNEL (2008).

coordenador pedagógico de uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA). Trago muito do trabalho desenvolvido em uma das unidades da Rede, em especial a pesquisa-ação participante, realizada através de entrevistas individuais, grupos focais e registros de formações, observações e debates com educandos jovens, entre 15 e 29 anos. Também o faço como alguém que tem acompanhado os debates da EJA em contextos bastante distintos, como um dos Coordenadores da Comissão de EJA da Associação das Trabalhadoras e Trabalhadores em Educação (ATEMPA) na capital gaúcha, como representante dos educadores no Fórum Metropolitano de EJA e ainda na condição de formador e assessor pedagógico junto a gestões públicas de caráter progressistas. Desde esses lugares, faço um balanço da produção mais recente sobre juventude e a educação de jovens e adultos, destacando alguns dos desafios percebidos para quem pesquisa, coordena políticas públicas e atua como educador na modalidade.

Entre o mar e o rochedo

A posição de muitos educadores e gestores frente ao fenômeno da juvenilização, preocupados com a não descaracterização da identidade que a Educação de Jovens e Adultos veio forjando ao longo de mais de duas décadas, tem oscilado entre a permissividade e uma franca recusa ao ingresso de adolescentes nesta modalidade de ensino.

Os argumentos lançados, via de regra, têm se apoiado na tentativa de desafiar os gestores das escolas de Ensino Fundamental e as próprias Secretarias de Educação assim como os poderes públicos afins a construírem outras alternativas, que não a EJA, para atender esse perfil de educandos, com a justificativa que não se pode ver a Educação de Jovens e Adultos como o lugar onde se 'empurra" os *alunos-problema,* indesejáveis, que a escola diurna, dita regular, não quer atender ou diz não ter condições de fazê-lo.

De outro lado, há aqueles que entendem que os cursos e oferta da EJA vêm se configurando, há pelo menos uma década e meia, como de atendimento expressivo a Jovens e Adultos e que, embora seja preciso frear o crescente e sem critérios deslocamento de alunos matriculados para EJA, é um processo irreversível e que não se trata de devolvê-los para a escola diurna, mas estabelecer critérios mais precisos do que os existentes para ingresso. Há necessidade de se realizar um acompanhamento nessa transição, readequar a proposta curricular a esse perfil de aluno e induzir o Estado a ofertar políticas inclusivas para a juventude, sobretudo a empobrecida que vive nas grandes metrópoles.

Para desenvolver esse tema, penso que se faz necessário colocar, momentaneamente em suspenso, esses argumentos e hipóteses para que possamos dialogar com nossa história pregressa, a produção acadêmica recente, alguns indicadores e as representações desses próprios sujeitos,

os adolescentes que vem para a EJA.

A Juventude como problemática social e acadêmica

Programas governamentais nas áreas de educação, saúde e segurança pública, coletivos e organizações de direitos humanos e com atuação na área social, empresas e fundações ligadas ao terceiro setor, pesquisadores ligados a universidades, meios de comunicação de massa, escolas... todos parecem ter, em um período relativamente recente, ampliado o interesse e tematizado a situação da juventude na sociedade contemporânea.

Como alerta León (2005) hoje, no Brasil, há um uso concomitante de dois termos, *adolescência* e *juventude*, que ora se superpõem, ora constituem campos distintos, mas complementares, porém sempre traduzem disputas orientadas por distintos horizontes e abordagens. O ECA, uma rara lei construída com a marca da participação da sociedade civil, Operadores e Legisladores do Direito, além de gestores, se constitui como uma referência para essa compreensão, ao difundir a cultura de direitos para crianças e adolescentes, que compreendem essa fase como a faixa etária que vai dos 12 aos 18 anos de idade, quando então se atinge a maioridade legal.

Juventude é uma condição que precisa ser vista como uma construção social, histórica, cultural e relacional (ABRAMO; BRANCO, 2005). Pode-se afirmá-la como uma categoria etária (categoria sociodemográfica), como etapa de amadurecimento (sexual, afetiva, social, intelectual e físico/motora) e como subcultura (LEÓN, 2005, p.12).

Convencionalmente, tem-se utilizado a faixa etária entre os 12 e 18 anos para designar a adolescência; e para a juventude, entre os 15 e 29 anos de idade. No entanto, é evidente que, sob essa generalização, escondem-se grandes distâncias e, subsumidas, outras tantas identidades: o lugar de classe, o pertencimento étnico-racial, a identidade de gênero, a nacionalidade, a orientação sexual, a adesão associativa, a crença religiosa, as preferências estéticas, musicais, entre outras. Portanto, pode-se considerar a juventude como uma condição social e uma representação que tem como um parâmetro fundamental a faixa etária, mas não se resume a ela (DAYRELL, 2005).

Os jovens e a escolarização

Ser jovem no Brasil, de acordo com dados disponíveis na escrita deste artigo, é pertencer a um contingente de 50,2 milhões de pessoas entre 15 e 29 anos, portanto, mais de 1/4 da população brasileira. Desses, 14 milhões são tidos como pobres, pois a renda *per capta* de suas famílias não passa de meio salário mínimo. E ainda mais grave, 68,3% dos jovens entre 18 e 24 anos não frequentam a escola (CASTRO; AQUINO, 2008).

O fenômeno do "prolongamento" da faixa etária, que caracteriza

a juventude como critério técnico adotado por gestores públicos, é um dos indicadores que merecem atenção. Programas do governo federal passaram adotar os 29 anos como a idade limite e não mais os 24 anos, o que reflete a dificuldade de inserção no mundo do trabalho, uma tendência mundial, mas que atinge de maneira desigual os jovens, de acordo com o lugar social que ocupam (por exemplo, o desemprego é maior entre os jovens pobres, em torno de 26,2% do que entre os ricos, 11,6%).

Diante da crise percebida pela dificuldade de mobilidade das camadas populares nos países periféricos, o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), além das agências das Nações Unidas (UNICEF, UNESCO, PNUD), como emuladores de políticas públicas, vêm orientando a constituição de um conjunto de programas e ações na ótica da regulação do modelo socioeconômico na perspectiva do capital. Esse alcance se estende da área de segurança pública à assistência social e a ordem tem sido a de controlar e canalizar a energia da juventude empobrecida das grandes cidades (RUMMERT, 2007). Isso explica, em alguma medida, a existência de controversos e precários programas por parte do governo federal na área do esporte, lazer, educação e geração de trabalho e renda. Um exemplo concreto dessa experiência é o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM). De acordo com Fávero:

> Mais uma vez comprova-se a ineficácia de programas de emergência, com metas ambiciosas, prazos limitados, e realizados à margem dos sistemas escolares, Além da ineficiência do programa, viabiliza-se a entrega de um certificado que nada vale: não assegura ter sido obtido um mínimo de educação de qualidade e muito menos garante qualquer possibilidade de acesso ao trabalho (2009, p.89).

O reconhecimento dos jovens como “sujeitos de direitos” é recente (NOVAES, 2007) e as iniciativas de políticas públicas para a juventude, sobretudo aquela empobrecida que vive na periferia, têm revelado seus limites diante dos desafios contemporâneos. Em relação à escolarização há uma responsabilização que não se pode sonegar e que é atribuição do poder público, como lembra Andrade

> (...) a estratégia de escolaridade dos jovens pobres, após a infância, é muito mais produto de esforço e mobilização individual do que de um efetivo investimento familiar ou de grupo ou, menos ainda, do próprio sistema educacional, que impõe uma série de barreiras para esse retorno, desde as próprias condições limitadas de acesso até a inadequação de

> currículos, conteúdos, métodos e materiais didáticos, que, geralmente, reproduzem de forma empobrecida os métodos voltados à educação infanto-juvenil (2006, p. 30).

Educação de Jovens e Adultos: uma identidade em reconstrução

Há, na história recente, uma alteração da identidade da EJA, ampliando por um lado o seu espectro no âmbito institucional como estando vinculado exclusivamente à questão do enfrentamento ao analfabetismo - historicamente desarticulado do ensino básico como um todo no Brasil (ANDRADE, 2006, p. 28). Por outro, vem sendo alargada a percepção de uma modalidade de ensino, no senso comum dos educadores, para o "adulto trabalhador". Há sem dúvida uma profunda transformação nessa concepção se processando (DI PIERRO, 2005, 2006; HADDAD, 2007b). Contudo, esse fenômeno chamado de juvenilização não pode se constituir, como tem alertado vários estudiosos, em uma mera função de aceleração de estudos de jovens com defasagem idade-série e regularização do fluxo escolar, de maneira aligeirada e superficial (BRASIL, 2000). Talvez valha a pena, para elucidar a questão, investigar a própria condição juvenil e de suas transformações mais recentes.

Com a emergência dos novos movimentos sociais e culturais no processo de redemocratização da sociedade e da vida política, a partir dos anos oitenta e noventa, assim como de pesquisas sobre as identidades coletivas contemporâneas e o multiculturalismo, tais como as questões envolvendo os recortes étnicos, de gênero e geracionais, alterou-se, profundamente, a configuração desse debate.

A EJA, atualmente, desafia o Estado e a sociedade civil a trabalharem com a diversidade: pessoas com deficiência, presidiários, indígenas, quilombolas, sem terras, pescadores, profissionais do sexo, trabalhadores sazonais em condições adversas e, é claro, cada vez mais com os jovens. Isso tem significado uma necessária abertura para trabalhar com a heterogeneidade – de culturas, de idades, de interesses, de traços e perfis individuais - o que sugere não ser mais viável ficar-se preso a uma homogeneidade abstrata (CARRANO, 2000, p.12).

Esse conjunto de fatores, no campo dos direitos, foram elementos de atração para um público juvenil cada vez maior buscando a EJA. Para Haddad e Di Pierro (2007, p.127) há uma diferenciação entre o público mais velho que busca a integração sociocultural e os jovens, que trazem consigo "uma relação de tensão e conflito aprendida na experiência anterior. Os jovens carregam consigo o estigma de alunos-problema, que não tiveram êxito no ensino regular e que buscam superar as dificuldades em cursos aos quais atribuem o caráter de aceleração e recuperação".

Trajetórias de vida e percursos escolares acidentados

A escolaridade do grupo de educandos adolescentes da EJA, em geral, é caracterizada por ser pontuada por vários percalços, em geral, sinônimos de frustrações e exclusões. Interrupções motivadas pelo vínculo e exigências do mundo trabalho, gravidez precoce, brigas, "expulsões" veladas, motivadas por comportamento inadequado na escola, não-aprendizado, desinteresse e consequentemente faltas sistemáticas às aulas, além da repetência de vários anos letivos. Ao chegarem à EJA, já vêm marcados por percursos acidentados e tortuosos. Estigmatização e baixa autoestima pelo desempenho escolar insatisfatório são fatores que marcam suas trajetórias, suas memórias e sensibilidades, indubitavelmente.

Também é frequente a ocorrência dos casos em que ainda criança ou a adolescente esse estudante é tolhido do seu direito de estudar, sendo levado pela família a assumir responsabilidades como o cuidado dos irmãos, trabalho informal ou a busca de "renda" para dentro de casa, convivendo, desde cedo, com a necessidade de assumir uma postura adulta com suas dificuldades, frustrações e limitações, sem a oportunidade de vivenciar experiências próprias da sua faixa etária e necessárias para sua formação como indivíduo. Muitos trazem consigo, ao chegar na EJA, marcas de agressões de toda ordem, doenças passíveis de tratamento e históricos de rompimentos afetivos, por vezes com imagens negativas ou inexistentes da família de origem, lembranças de confinamento e uma cultura baseada na crueldade das regras da rua.

Há, com frequência, uma descrença por parte desses educandos na sua capacidade de aprender, associada às trajetórias escolares marcadas por retenções, abandonos e problemas disciplinares. Ao mesmo tempo acompanhada de uma crítica ácida à escola da tradição conservadora, já que muitos circularam por outras escolas públicas e tiveram o impacto de conteúdos curriculares formais, considerados pouco interessantes pelos jovens e de dinâmicas pouco abertas à expressão da sociabilidade e atividades culturais e formativas intra e extracurriculares. Portanto, é recorrente a percepção de que a escola é um lugar distante da vida real, ainda que haja memórias de alguns bons momentos das relações sociais nela construída.

Se a escola não é considerada prioridade em suas vidas, sabem, contudo, que se faz necessária, seja por pressão do Estado e suas estruturas correlatas ("O Conselho Tutelar teve lá em casa..."), seja pela orientação da família ("Minha coroa foi quem pediu..."), em geral as mães, sempre esperançosas de uma "nova chance" para seus filhos.

Admitindo que o retorno à escola por parte dos jovens é uma das possibilidades de reinserção social e educativa, valorizar esse retorno é fundamental para acolhê-los, com afeto e com diálogo, mas também com regramento e com firmeza é fundamental, sob pena de termos ficado

apenas na primeira fase do processo: uma matrícula, por vezes tutelada pela família, por exigência do mercado de trabalho, pelos conselhos de direitos – mas que fica nisso apenas, uma matrícula que terá algum registro acusando a infrequência ou o abandono desse jovem.

Há um grande desafio para os educadores da EJA que hoje recebem esses educandos. E não se trata, em absoluto, de apenas mais número na chamada.

Enquanto os jovens parecem ver na rua, em grupos com seus pares, o espaço da contestação do modelo familiar e das instituições com caráter normativo e repressivo, através de seus códigos, linguagens e emblemas, a escola justamente significa o inverso: o enquadramento na tradição, em uma promessa que não se coaduna com os sonhos e desejos juvenis, em uma difícil equação.

Contudo, a resistência é parte constitutiva da contradição. Se a dominação nunca é total (GIROUX, 1994), temos que ler a *"indisciplina"*, a *"matação de aula"*, a irreverência, na forma de se vestirem, no linguajar, o uso de adereços, celulares, nos gostos musicais, como formas de uma resistência cultural. Se há aqueles que expressam repetidamente que *"O negócio é fazer uma social, dar uma rolé"; "Agasalhar um rango", "Jogar uma bola", "Pegar umas minas"* porque na escola *"Não dá nada..."*, o tempo se encarrega de mostrar que estavam errados em ver a escola apenas como um espaço de socialização e sem responsabilidade ou atenção às suas ações. E esse é um processo que, para muitos, é preciso que vivenciem para se darem conta. Afinal, como afirma Gonçalves:

> Os conflitos que surgem no cotidiano da escola envolvendo adolescentes podem ter uma força emancipatória se, visualizados e compreendidos à luz da luta por reconhecimento de indivíduos e grupos, darem origem a práticas educativas que possibilitem a construção de identidades com base no respeito mútuo, na autoconfiança e na solidariedade (2008, p. 202).

Trata-se de um desafio de entender essas manifestações, despojando-se dos nossos preconceitos, e procurar com os sujeitos, transformar essas ações, em geral individuais e isoladas, em ações politizadas e organizadas em prol de mudanças substanciais na realidade escolar. Não é possível acreditarmos em mudanças significativas e realmente transformadoras das condições existentes sem a participação ativa dos sujeitos nelas envolvidas, como protagonistas, sem infantilizá-los ou adultizá-los. Nessa perspectiva, propiciar o diálogo intergeracional, com educandos mais velhos, ainda que difícil, é uma necessidade, trazendo ganhos tanto para a cultura juvenil como para a cultura adulta e idosa, na busca de reconhecimento e compreensão mútua.

Uma das ações que entendemos como fundamentais, na organização pedagógica da EJA, é aquela que atende a diretriz epistemológica, que aponta para o necessário diálogo desde a realidade dos educandos e comunidades para a construção dos programas educativos (FREIRE, 1983). A escola necessita estar conectada à vida do educando, com uma postura aberta para trazer os saberes, o imaginário, os sonhos e ilusões dessa cultura juvenil. Uma cultura da periferia, dinâmica, muitas vezes politicamente incorreta, com seus jargões e formas peculiares de fazer-se ouvir. Aproximar-se desse universo, sem preconceitos e intolerâncias – porque, evidentemente, os educadores também envelhecem e perdem muitas vezes a capacidade de colocar-se no lugar do outro – para compreendê-los, reconhecendo e proporcionando a visibilidade e a expressão das culturas juvenis, parece ser um dos requisitos indispensáveis para esses novos tempos (SILVA, 2007).

O desafio posto para a escola pública hoje, e não apenas para a EJA, é como dar um tratamento a esses adolescentes, repensando a própria estrutura de organização escolar e curricular, inclusive aquela que supomos alternativa à escola tradicional e que já vimos construindo nesses anos todos. Concordo com Carrano (2008) quando ele lembra os desafios aos educadores, desde a expectativa em relação a esses sujeitos:

> A escola espera alunos e o que chega são sujeitos com múltiplas trajetórias e experiências de vivência do mundo. São jovens que, em sua maioria, estão aprisionados no espaço e no tempo – presos em seus bairros e incapacitados para produzirem projetos de futuro. Sujeitos que, por diferentes razões, têm pouca experiência de circulação pela cidade e se beneficiam pouco ou quase nada das poucas atividades e redes culturais públicas ofertadas em espaços centrais e mercantilizados das cidades. Jovens que vivem em bairros violentados, onde a violência é a chave organizadora da experiência pública e da resolução de conflitos. (2008, p.116).

Indicativos para um diálogo possível e necessário

A caminhada da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, e particularmente em Porto Alegre, com décadas de existência como política pública, assumida pela municipalidade (PORTO ALEGRE, 1996), já demonstrou uma capacidade generosa de reinvenção por parte dos educadores, porque há um componente subversivo que é a resistência à institucionalização, a afirmação dos princípios da Educação Popular e o diálogo com a sociedade civil organizada, com os movimentos de direitos, com os movimentos sociais e populares (VIERO, 2008).

Não podemos, sob o pretexto de renegar nossa própria trajetória,

mais uma vez alimentar a cultura da exclusão, rejeitando da escola os jovens de 15, 16 e 17 anos na EJA (FÓRUM ESTADUAL EJA, 2008). Sabe-se que a escola fundamental, chamada "regular", tem evidenciado as dificuldades para a manutenção com qualidade social e pedagógica dos educandos adolescentes, mas não é com a rejeição de oportunidades a eles que qualificamos a educação pública. Além disso, essa decisão significaria um passo atrás de tudo o que se vem lutando, com um grande impacto a ponto de reduzir drasticamente a estrutura das redes e dos estabelecimentos de ensino que já consolidaram suas políticas de EJA, sem garantia de que esses mesmos jovens retornassem para o dia, uma hipótese improvável.

O fato é que tende a se consolidar como demanda, é cada vez maior a procura pela EJA: porque os jovens querem ou já estão trabalhando, porque foram "expulsos" de outra escola, porque na mesma escola se entende que eles não têm mais idade e tamanho para estar entre os colegas, porque se envolveram em algum "rolo", porque engravidaram e querem voltar a estudar... E, ainda mais, não se pode deixar de reconhecer que alguns deles acabam por um processo deliberado de afastamento ou mesmo abandono da escola e do que ela significa, batendo mais tarde novamente a porta da EJA à procura de uma vaga para retomar aos estudos.

Tensões político-pedagógicas

Se há algo que na EJA aprendemos é que não é humanamente possível a escola continuar a trabalhar com um educando idealizado, voltando às costas à realidade vivida. Depois de toda essa dura caminhada, vamos nos negar a dialogar? A entender, a interpretar as culturas juvenis contemporâneas? A proporcionar o difícil, mas, por isso mesmo, necessário diálogo intergeracional? A escondermos-nos em uma imagem da EJA, que já se alterou tão profundamente? O que nelas nos incomoda a ponto de rejeitarmos tão veementemente a incorporação da juventude na EJA?

Se há situações, como a narrada no início deste artigo, elas são exceções e não a regra. Ou seja, nem todos os jovens que moram nas periferias, ocupações, favelas, morros e vilas das grandes cidades e procuram a EJA, podem ser enquadrados como traficantes e marginais (ao contrário e esses são minoria), naturalizando a violência e estigmatizando, a priori, esses jovens. Uma postura reativa à inclusão dos jovens das classes populares tem ainda um agravante: sobretudo atinge as meninas pobres, a juventude negra, marcada pelas muitas dificuldades sociais, familiares, do contexto local, da vida acidentada do ponto de vista das aprendizagens, mas que, nem por isso, abdicaram da esperança e sonham em contribuir com a renda familiar, ter um emprego fixo e bem remunerado, serem independentes. Portanto, um

dos grandes e principais desafios é a superação do que poderíamos chamar do senso-comum pedagógico de muitos colegas que atuam na EJA, expresso através de visões preconceituosas e intolerantes, como as citadas anteriormente, para com as culturas juvenis, sobretudo as mais empobrecidas, que são a ampla maioria em nossas realidades.

De outro lado, não é raro encontrar-se visões e práticas docentes na EJA orientadas pelo que se poderia denominar de uma espécie de coitadismo pedagógico, que reduz ao máximo o programa educativo, como se os estudantes que acorrem à escola não fossem capazes de aprender ou ser muito investimento de energia o trabalho na EJA, o que acaba desaguando, muitas vezes, em avaliações e Conselhos de Classe pautados pela busca de uma super aceleração na trajetória escolar. Há ali a presença de concepções distintas. Algumas marcadas pelo descompromisso, puro e simples, outras pelo romantismo ingênuo, mas ambas reféns de uma lógica orientada pelo mercado, que visa uma certificação rápida, sem "conteúdo" e desconstituída de significados.

Essas concepções parecem não perceber que, como seres humanos, os estudantes da EJA são, ao mesmo tempo, vítimas e algozes da própria história, e é preciso trazer as experiências de vida, os saberes da prática, as hipóteses explicativas sobre as problemáticas vividas e percebidas pelos jovens que buscam a EJA, tomando-as como objeto de estudo no planejamento educativo. E isso implica um sério trabalho: epistemológico, ético e político, que cabe à docência e à própria escola pública popular. E isso é, por certo, algo muito distinto do "avanço" sem critérios e indiscriminado, nos quais sobra desresponsabilização e idealismo e faltam argumentos válidos.

Sob esse debate que apresentamos - que não está em absoluto superado e tampouco se circunscreve à arena da legislação - revelam-se visões distintas sobre o papel das políticas públicas, sobre a identidade da EJA que se quer afirmar; sobre o sentido e a pertinência de programas governamentais compensatórios destinados aos jovens empobrecidos, sobre o balanço de programas de alfabetização, sobre a privatização de fundos públicos no campo da EJA por meio de terceirizações e privatizações. Ou seja, em última análise, a questão de fundo reside na própria concepção sobre o paradigma da Educação Popular e a visão estratégica em torno do projeto histórico que nos identificamos, de forma declarada ou mesmo velada e inconsciente.

Aos intelectuais transformadores e que defendem uma educação contra-hegemônica (MÉZSÁROS, 2005) desde os interesses das classes populares, cabe entender, em primeiro lugar, as novas racionalidades e subjetividades contemporâneas, nos quais a juventude popular emerge com uma força inegável, sob pena de sequer conseguirmos entabular o primeiro dos muitos diálogos que haveremos de fazer nesse processo de libertação mútua. Portanto, reconhecer o sujeito e não apenas o "aluno",

como jovem que é, nos desafia cotidianamente.

Ressignificar o lugar da EJA na vida dos jovens e o lugar dos jovens na vida da EJA

Para concluir, apresento proposições a partir do já acumulado nos espaços formativos, como os Seminários Nacionais de Formação da EJA e das organizações do campo sindical e associativo (ATEMPA, 2006a, 2006b), que acredito relevantes que levemos em conta no momento de buscar a operacionalização da agenda, através de planos de trabalho efetivos, sobretudo junto às redes públicas já que é fato que, para a grande maioria dos educadores, a formação se dá em serviço e não no período inicial nos cursos de graduação (DI PIERRO, 2006; SOARES, 2008). Evidentemente, para a viabilizar uma política de formação consequente, são requisitos imprescindíveis: salário digno, plano de carreira, concursos públicos, recursos humanos e condições adequadas de trabalho. E como proposições para a política de formação, destaco:

1. Afirmação de estratégias e metodologias de formação com base no referencial político e epistemológico da Educação Popular, portanto, participativas e horizontalizadas, que tenham um caráter praxiológico, trabalhem com as contradições sociais e situações-limites, desde a concepção dialógica e dialética (ação-reflexão-ação), portanto, baseadas nas necessidades dos educadores e suas vivências nas escolas com os educandos jovens.

2. Investimento no processo de formação pedagógica dos educadores de forma a construir e operacionalizar o Projeto Político-Pedagógico, expresso em planejamentos coletivos e interdisciplinares, que tomem como ponto de partida a leitura da realidade dos educandos e suas comunidades. Desde os saberes e fazeres juvenis, vinculando-os com o estudo crítico do conhecimento historicamente sistematizado, de modo a superar a fragmentação curricular e as concepções idealistas e positivistas que reproduzem métodos e materiais do “ensino regular”.

3. Assegurar espaços e tempos para formação permanente, em serviço, nas unidades de ensino e em rede, que envolva todos os trabalhadores da EJA, contemplando as culturas e identidades juvenis em uma concepção de totalidade, com a transversalização de temáticas, tais como gênero, etnia, sexualidade, cultura, saúde, direitos reprodutivos, etc.. Privilegiar as experiências de formadores dos movimentos sociais e populares, do campo e da cidade, coletivos de assessoria em educação popular, pesquisadores com expertise.

4. Articular no Programa de Formação um eixo que envolva o

combate a todas as formas de opressão, tais como o machismo, o racismo e a homofobia e a intolerância religiosa.

5. Garantir a centralidade no processo formativo do eixo educação e trabalho, na perspectiva da criação de oportunidades de geração de trabalho e renda para a juventude, sem desvinculá-la da escola, no horizonte da economia popular e solidária.

6. Somar-se às lutas em torno da instituição de políticas públicas de/para/com os jovens em todas as esferas governamentais, de forma articulada e integrada.

7. Rediscutir o sentido de programas governamentais voltados à juventude, precarizados e terceirizados, que disputam com o sistema público a oferta existente nas redes municipais e estaduais.

8. Participar ativamente nos debates em torno da elaboração de princípios, diretrizes, metas e fontes de financiamento no Plano Nacional de Formação de Educadores da Educação Básica, junto ao MEC, com o intuito de assegurar a especificidade dos sujeitos com os quais a EJA trabalha, entre eles as juventudes.

9. Lutar, politicamente, a curto e médio-prazo, pela auto-organização dos trabalhadores em educação da EJA em torno de suas entidades de classe, como associações e sindicatos, de forma independente de governos e partidos, para construir referenciais político-pedagógicos para o debate com as mantenedoras e a defesa do ponto de vista dos educadores que estão no "chão da escola", sem o rebaixamento de nossas reivindicações em nome de um diálogo possível entre divergentes e a tutela dos gestores de plantão.

A propósito, quando o menino dos cabelos oxigenados veio procurar a vaga, fizemos a entrevista com a mãe em outro momento, conversamos com a assistente social responsável pelo caso, buscando entender o histórico de vida e escolar e combinar a forma de acompanhamento. Desse modo, a vaga foi assegurada. Porém, duas semanas depois, o mesmo se afastou da escola. Mais tarde, conseguimos trazê-lo novamente à EJA.

Permanecerá? Ou procurará outros meios para satisfazer o seu desejo de inclusão e reconhecimento social? Será capaz a EJA de ajudá-lo a *ser mais?* (FREIRE,1983). De assegurar o seu direito à Educação? A ter, não apenas, o ingresso garantido, mas a permanência e a possibilidade de construir aprendizagens significativas? Ou será a alternativa encaminhar ele "para o dia" no "regular", de onde veio? Ou

fazê-lo “avançar” de qualquer maneira? Ou ainda sugerir um curso rápido, de caráter “profissionalizante” e qualidade duvidosa, que certifique e o “encaminhe” para o mercado de trabalho? Que perfil de educador é necessário para acolher e trabalhar com esses educandos jovens? Qual formação dos educadores de EJA, que estão no “chão das escolas”, é necessária para o diálogo com os jovens pobres e “lascados” que acorrem aos cursos? Formação essa, para que escola? Para que sociedade?

Essas são algumas das perguntas tão necessárias à identidade da EJA e que não querem calar…

Referências

ABRAMO, Helena Wendel & BRANCO, Pedro Paulo Martoni. *Retratos da Juventude Brasileira*: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia (Coord.). *Juventude, juventudes*: o que une e o que separa. Brasília: Unesco, 2006.

ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (Orgs). *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007.

ANDRADE Eliane Ribeiro Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. *Cadernos da EJA*. Contagem-MG, Secretaria Municipal de Educação, 2006.

ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? *Reveja n.1*. 2007. Disponível em: <www.reveja.com.br>. Aacesso em Out./2007.

ATEMPA – ASSOCIAÇÃO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE. Comissão Educação de Jovens e Adultos. *Seminário de Educação de Jovens e Adultos: Reafirmando o compromisso com a emancipação das classes populares*. Porto Alegre, 18 out. 2006a.

ATEMPA – ASSOCIAÇÃO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE. Carta - Manifesto dos Trabalhadores em Educação de Jovens e Adultos RME. Porto Alegre-RS. 18 out. 2006b.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal 8069 de 13/07/1990. Porto Alegre: CMDCA- Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº. 11/2000. *Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: MEC, mai. 2000.

BRUNEL, Carmen. *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CARRANO, Paulo. Juventudes: as identidades são múltiplas. *Movimento*: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense; DP&A Editora. N.1, maio 2000. p.10-27.

CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance" in: MACHADO, Maria Margarida (Org.) *Formação de educadores de jovens e adultos*: II Seminário Nacional. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni (Orgs.) *Juventude e Políticas Sociais no Brasil*. IPEA – Instituto de Pesquisas Aplicadas. Ministério da Fazenda. Governo Federal. Texto para Discussão No 1335. Brasília, abril de 2008.

CASTRO, Jorge Abrahão de. *Situação social da população de 15 a 17 anos*. Diretoria de Estudos Sociais (Disoc). IPEA - Instituto de Pesquisas Aplicadas. Ministério da Fazenda. Governo Federal. Brasília, 2009. Apresentação PowerPoint.

CORTI, Ana Paula; VÓVIO, Cláudia Lemos. *Jovens na alfabetização: para além das palavras, decifrar mundos*. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A juventude e a Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DIEESE. *Trajetórias da juventude nos mercados de trabalho metropolitanos*: mudanças na inserção entre 1998 e 2007. São Paulo: DIEESE, 2008.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Educação e Sociedade*. Vol.. 26, N. 92. Campinas, out. 2005.

DI PIERRO, Maria Clara. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio (Org). F*ormação de educadores de jovens e adultos: I Seminário Nacional*. Belo Horizonte: Autêntica; Secad/MEC; UNESCO, 2006. p. 281-291.

EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS TERÁ IDADE MÍNIMA. *Jornal Folha de São Paulo*. São Paulo, 16 abr. 2010.

FÁVERO, Osmar. Educação de Jovens e Adultos: passado de histórias, presente de promessas. In: FÁVERO, Osmar; RIVERO, José. *Educação de Jovens e Adultos na América Latina: direito e desafio de todos*. Brasília: UNESCO; São Paulo: Moderna, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um encontro com a Pedagogia do oprimido. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FÓRUM ESTADUAL EJA - RS. *Abaixo-assinado contrário à proposta do CNE /2008*

que estipula a idade mínima de 18 anos para o ingresso na EJA. Porto Alegre, dez. 2008. Reprogr.

FÓRUM METROPOLITANO DE EJA. *I Seminário Metropolitano de EJA*. Porto Alegre. 07, 09 e 10 nov 2007.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. X ENEJA – *Encontro Nacional de EJA. Relatório Final*. Rio das Ostras (RJ), 2008. Reprogr.

GARCIA, Elisete Bernardi. A cultura escolar e a cultura juvenil no contexto da educação de jovens e adultos. In: *Anais do XIV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

GARCIA, Elisete Bernardi; CORSETTI, Berenice. A juventude no espaço-tempo da escola: um desafio para a gestão escolar. In: BAQUERO, Rute Vivian Ângelo (Org.). *Agenda jovem: o jovem na Agenda*. Ijuí: UNIJUÍ, 2008.

GIROUX, Henry. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular". In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Escola, adolescência e construção da identidade. In: BAQUERO, Rute Vivian Ângelo (Org.). *Agenda jovem*: o jovem na Agenda. Ijuí: UNIJUÍ, 2008.

HADDAD, Sérgio. (Coord.). *Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA*: Um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global, 2007b.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, n.14, mai/ago. 2000, p.108-130.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Políticas de juventude e Educação de Jovens e Adultos". In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. pp.69-83.

LEÓN, Oscar Dávila. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, Maria Virgínia de. (Coord.) *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 9-18.

MAFFIOLETTI, Cássio de Albuquerque. *Movimento Hip hop em Porto Alegre: rede de relações e protagonismo juvenil*. Trabalho de conclusão do Curso de Ciências Sociais. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

MAYER, Isabel Santos. *Parâmetros de Idade para EJA*. Audiências Públicas do Conselho Nacional De Educação - CNE/CEB. Reformulação do Parecer no CNE/CEB 11/2000 sobre temas: Idade, Certificação e Educação à distância. 2007. Reprogr.

MELLO, Marco. *Pesquisa Participante e Educação Popular: da intenção ao gesto*. Porto Alegre: Ed; Ísis; Diálogo; IPPOA, 2005.

MELLO, Marco. (Org.). *Pesquisa-Ação Participante: Indicadores Sociais, Serviços*

Públicos e Movimentos Sociais. Vila Fátima – Bom Jesus. Porto Alegre: Educação de Jovens e Adultos; Projeto Abrindo Espaços na Cidade que Aprende. Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima, 2006.

MELLO, Marco. O cajado e a lança: Paulo Freire nas trilhas da Educação Popular" In MELLO, Marco (Org). *Paulo Freire e a Educação Popular*. Porto Alegre: IPPOA; ATEMPA, 2008. p. 61-81.

MELLO, Marco. Culturas e identidades juvenis: na EJA, *de quem é mesmo o bagulho? AUTORIA: Revista de Educação*. n.4. Porto Alegre: PMPA/SMED, Escola Municipal de Ensino Médio Emílio Meyer. 2009.

MELLO, Marco. Cultura e identidades juvenis na Educação de Jovens e Adultos: tensões e desafios na formação de educadores. *CONHECER: Revista Eletrônica*. N. 7, 2016. Porto Alegre: Prefeitura de Porto Alegre; Secretaria Municipal de Educação, p. 55-73.

MELLO, Marco; KUNZ, João; SOERO, Elmar. (Org). *A EJA conta histórias*… Porto Alegre: EMEF Nossa Senhora de Fátima, 2009. Cadernos Pedagógicos n.3.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

NOVAES, Regina; CARA, Daniel T.; SILVA, Danilo Moreira; PAPA, Fernanda (Orgs.) *Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas*. São Paulo: Conselho Nacional de Juventude; Fundação Friedrich Ebert, 2006.

NOVAES, Regina. Juventude e sociedade: jogos de espelhos. *Revista Sociologia*. Ano I, n. 2, Especial: Juventude Brasileira. 2007. p. 6-15.

OLIVEIRA, Everton Ferrer de; LOCH, Jussara; AGUIAR. Helvécio (Orgs). *Formação de Educadores de Educação de Jovens e Adultos*. Anais do Seminário Nacional. Porto Alegre: Deriva, 2011.

PASSOS, Joana Célia dos. As práticas educativas do movimento negro e a educação de jovens e adultos. In: *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília : UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. p. 165-173.

PORTO ALEGRE. PREFEITURA MUNICIPAL. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. PORTO ALEGRE. Caderno Pedagógico n. 8. *Em busca da Unidade Perdida. Totalidades de Conhecimento: um currículo em Educação Popular*. Porto Alegre, set.1996 (ed. Rev. e ampliada).

PORTO ALEGRE. PREFEITURA MUNICIPAL. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. PORTO ALEGRE. Pesquisa: Perfil dos educadores, educandos e escolas que oferecem EJA. Porto Alegre, SMED. Educação de Jovens e Adultos, 2009. Reprogr.

RUMMERT, Sonia Maria. A "marca social" da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores. *IV Simpósio Trabalho e Educação*. Rio de Janeiro, ago. 2007.

SILVA, Anelise de Jesus. A formação inicial e continuada dos professores de adolescentes. Os adolescentes existem? *Diálogo Educ*. Curitiba, V.7 n.21. p.199-212. Ago 2007.

SILVA, Anelise de Jesus. Didática e juventude: um estudo a partir dos significados

atribuídos por estudantes às práticas pedagógicas inovadoras de seus professores”. In: TEIXEIRA, Adla Martins. *Temas atuais em didática*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

SILVA, Antonio Gouvêa da. *A busca do tema gerador na práxis da educação popular*. Curitiba: Ed. Gráfica Popular, 2005.

SOARES, Leôncio. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.) *Formação de educadores de jovens e adultos: II Seminário Nacional.* Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008. p.57-71.

SPÓSITO, Marília Pontes; SILVA, Hamilton de Carvalho e; SOUZA, Wilson Alves de. Juventude e poder local: um balanço das iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. *Revista Brasileira de Educação*. Mai/ag.o 2006. V. 11. n.32. p.238-257.

TORRES, Carlos Alberto. *Pedagogia da Luta: da Pedagogia do oprimido à escola pública popular*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

UNESCO. CONFINTEA VI. Marco de Ação de Belém. Brasília: UNESCO, 2010.

VIERO, Anézia. Educação Popular também se faz na luta: o processo de organização da Comissão da EJA/ATEMPA. *In*: MELLO, Marco (Org.) *Paulo Freire e a Educação Popular*. Porto Alegre: ATEMPA; IPPOA, 2008. p. 185-194.

O acolhimento como diretriz político-pedagógica na Educação de Jovens e Adultos[1]

Renato Farias dos Santos[2]
Maria Clara Bueno Fischer[3]

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é reconhecida como um direito constitucional no Brasil, de oferta gratuita. Conforme Haddad (2007, p. 8): "A EJA é uma conquista da sociedade brasileira. O seu reconhecimento como direito humano vem ocorrendo gradativamente ao longo do século passado, atingindo sua plenitude na constituição de 1988". No entanto, as políticas neoliberais dominantes no país nos anos 1990, especialmente no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), impactaram a educação em geral e a EJA. Segundo Haddad, embora o Fundo de Valorização do Ensino Fundamental (FUNDEF) tenha sido regulamentado neste período (1996), ele "recebeu vetos do presidente, como o impedimento de utilizar o cômputo das matrículas registradas no Ensino Fundamental presencial de jovens e adultos nos cálculos do fundo" (2007, p. 9), caracterizando-se a desresponsabilização do poder público com a EJA.

Os governos Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) tomaram iniciativas no sentido de reverter tal tendência, retomando a responsabilidade do Estado, com participação da sociedade civil na elaboração de políticas para a EJA. Destacam-se o incentivo à organização dos Fóruns e Encontros Nacionais de EJA – com participação de pesquisadores, educadores, educandos e entidades da sociedade civil e a aproximação da escolarização com a profissionalização dos

[1] Artigo publicado originalmente na Rev. *Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 2, p. 235-250, Mai/Ago. 2020. Apoio CNPq.

[2] Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, especialização em psicopedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Atualmente é Doutorando em Educação na UFRGS. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais e Educação de Jovens e Adultos. E-mail: *renatofspoa@gmail.com*.

[3] Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, doutorado em Educação – University of Nottingham e pós-doutorado em Educação realizado na Universidade de Lisboa. É professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul atuando no Departamento de Estudos Especializados e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação. E-mail: *mariaclara180211@gmail.com*.

estudantes através do Proeja[4] e, posteriormente, do Pronatec[5]. Atualmente, com o congelamento do financiamento federal à educação por 20 anos (PEC 55/2016), a extinção da Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC)[6] e a criação de uma pasta específica para a alfabetização, afastando-a da discussão das diversidades socioeconômico-culturais, instaura-se uma nova onda de retrocessos no processo de luta pelo pleno direito à Educação de Jovens e Adultos no Brasil[7].

Enquanto tantas incertezas pairam sobre a Educação, é importante a análise e a visibilização de experiências de EJA que contribuam para fortalecer o direito à educação. No campo da EJA, o acolhimento aparece como uma variável cujo significado prático-teórico demanda aprofundamento. Este artigo pretende contribuir para atenuar esta lacuna ao analisar o acolhimento como ato pensado e realizado na Escola Porto Alegre (EPA).

As argumentações apresentadas sobre o acolhimento se originaram de um estudo de caso de abordagem qualitativa realizado na EPA. A riqueza da experiência desta escola, voltada para população jovem e adulta em situação de rua, justifica a sua escolha. Este artigo procura destacar um público específico da EJA que é constituído pelas pessoas em situação de rua. Em pesquisa realizada em 2016 (FASC, 2016, p. 8 e 34) em Porto Alegre, foram identificados 2.115 adultos em situação de rua: 1% havia frequentado a escola; 6% eram analfabetos e 57,4% não tinham completado o ensino fundamental, índice maior que o nacional, o qual estaria próximo de 50% (SANTOS, 2018, p. 11). No entanto, no país, somente a Escola Porto Alegre e a Escola de Meninos e Meninas do Parque em Brasília (SOUZA, 2014, p. 14) têm atendimento escolar voltado a este público.

A investigação combinou a revisão de pesquisas acadêmicas já existentes sobre a escola; a análise de documentos da escola (Regimento Escolar, páginas da internet, Projetos Político-Pedagógicos, etc.); a observação participante (desenvolvida nas oficinas de papel artesanal e cerâmica e reuniões do NTE) e entrevistas reflexivas com estudantes e professores (para conhecer as razões que levaram os estudantes a

---

4 O Proeja – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – visava oferecer oportunidades de formação profissional e técnica para os estudantes da EJA (Decretos nº. 5.478, de 24/06/2005 e nº. 5.840, de 13 de julho de 2006).

5 O Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – foi em 2011 por meio da Lei nº 12.513 que ampliou a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica através de programas e ações com apoio técnico e financeiro (WALDORF, 2014).

6 O Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, no Anexo I, Cap. II, retira da estrutura organizacional do Ministério da Educação a SECADI e cria a Secretaria da Alfabetização.

7 Para um balanço da EJA no período 2006-2016, ver MACHADO (2016).

procurarem e se manterem vinculados à EPA, bem como o impacto da escola e do NTE em suas vidas). Foi priorizada, na pesquisa, a análise das atividades e o conhecimento dos sujeitos que participam do Núcleo de Trabalho Educativo (NTE) da EPA. Ocorreu a análise das referências bibliográficas sobre o tema do acolhimento no campo da educação (e em outras áreas de conhecimento relacionadas às pessoas em situação de rua e à experiência da EPA como a saúde e a assistência social) que permitiram a produção de algumas conclusões sobre as relações entre acolhimento, acesso e permanência na Educação de Jovens e Adultos.

A Escola Municipal Porto Alegre

É durante a segunda gestão da Administração Popular em Porto Alegre (1995) que a EPA é inaugurada. O país vinha de um período de redemocratização e concretização de direitos, com a promulgação da Constituição de 1988, a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), dos Conselhos Tutelares e dos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA). Ao mesmo tempo, em nível nacional, o país implementava políticas neoliberais às quais a administração local se contrapunha.

Neste contexto, em abril de 1994, dez professores vinculados ao Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA) da Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Porto Alegre, que, futuramente, seriam os professores da "Escola Aberta[8]", passaram a atuar junto com a Educação Social de Rua[9] para, a partir da vivência da rua, construir uma proposta de educação com metodologia adequada a esta população. A EPA emerge daí.

Sendo gestada nas ruas, em 30 de agosto de 1995 é inaugurada a EPA[10], com a proposta de atender "meninos e meninas sem vínculo familiar ou com vínculo familiar fragilizado" (CME/POA, 1995, n.p.)[11], constituindo-se como um espaço de "acolhimento, organização e socialização dos saberes" (idem).

Desde a sua criação, esta escola tem embasado o seu projeto político-pedagógico na proposta de educação popular e libertadora de

---

[8] A EPA surge com a proposta de ser uma Escola Aberta, com inspiração na Educação Popular de Paulo Freire. É apresentada como uma alternativa para os excluídos da escola, segundo o Parecer 023/95 do CME, "enquanto a escola regular não se transforma" e, portanto, desenvolvendo "um trabalho diferenciado que tenta romper com a ossatura rígida da escola tradicional, no que diz respeito ao ingresso, a frequência, à metodologia" (CME/POA, 1995, n.p.).

[9] Serviço da FESC – Fundação de Educação Social e Comunitária (atualmente FASC – Fundação de Assistência Social e Cidadania), criado em 1994 no governo municipal de Tarso Genro para realizar a abordagem e o acompanhamento de crianças e adolescentes em situação de rua (FASC, 2006, p. 3).

[10] Na época, denominada Escola Municipal de 1° Grau Porto Alegre.

[11] Parecer do Conselho Municipal de Educação n. 023/95.

Paulo Freire, bem como no acolhimento, na redução de danos[12] e na política de inclusão, caracterizando a sua proposta educacional como emancipatória e libertadora, entendendo que a tarefa de libertação vem da autonomia, ou seja, somente o oprimido liberta a si mesmo e até mesmo seu opressor (através da transformação da sociedade). Freire (2005, p. 32) afirma:

> E aí está a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes que oprimem, exploram e violentam, em razão do seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos.

Assim, esta escola, que surge voltada ao atendimento de crianças e adolescentes em situação de rua, assume o papel de denunciar a sua situação de abandono e privação de direitos.

Na segunda parte dos anos 2000, há um aumento da população jovem e adulta em situação de rua (DORNELLES, 2012, p. 43 a 47) e, a partir de 2009, a EPA passa a atender a Educação de Jovens e Adultos. O novo público exigia uma adaptação da equipe docente e dos funcionários, o que não ocorreu sem dificuldades e conflitos. Com o fim das Administrações Populares em Porto Alegre, a escola passou a ter menos apoio, sendo que em 2014 a própria mantenedora comunicou à direção e à presidência do Conselho Escolar a sua intenção de fechar a escola. A partir daí, a comunidade escolar buscou apoio do Legislativo, do Judiciário, dos Conselhos de Direito e de Políticas Públicas, das Universidades e da comunidade em geral para se manter aberta. A escola ampliou suas parcerias, recebeu prêmios[13], participou de iniciativas da economia solidária (Projeto Ecosol PopRua)[14] e continuou atuando em redes de políticas públicas voltadas à População de Rua e outras políticas sociais.

A EPA é referência de escola para a população em situação de rua. Além disso, seu espaço é utilizado para reuniões e para a edição do jornal *Boca de Rua*, integrando-se às suas lutas políticas e sociais[15]. No final de 2018, a justiça, em primeira instância, deu ganho de causa à ação

---

12 "Redução de Danos é um conjunto de políticas e práticas cujos objetivos é reduzir os danos associados ao uso de drogas psicoativas em pessoas que não podem ou não querem parar de usar drogas focando na prevenção dos danos e na pessoa". Disponível em: *https://encr.pw/ygqtO*. Acesso em: 4 de novembro de 2018.

13 Federasul e Assembleia divulgam agraciados com o prêmio "Líderes e Vencedores 2015". O Sul. Porto Alegre, 05 de nov. 2015. Disponível em: *https://encr.pw/zO05c*. Acesso em: 20 de fevereiro de 2019.

14 Santos, 2018, p. 53.

5 *Ibid*, p.46.

judicial movida pelas Defensorias Públicas da União e do Estado do RS, determinando que a escola deveria continuar funcionando, dada a importância do trabalho realizado.

O acolhimento nas Políticas Públicas

O Decreto Presidencial 7.053/2009 (BRASIL, 2009, p. 1), que institui a "Política Nacional para a População em Situação de Rua", considera-a como:

> Grupo populacional heterogêneo que possui em comum a pobreza extrema, os vínculos familiares interrompidos ou fragilizados e a inexistência de moradia convencional regular, e que utiliza os logradouros públicos e as áreas degradadas como espaço de moradia e de sustento, de forma temporária ou permanente, bem como as unidades de acolhimento para pernoite temporário ou como moradia provisória.

Dado o interesse em analisar a concepção e prática de acolhimento na EPA, um dos movimentos realizados na pesquisa foi investigar o significado deste termo em legislações ou políticas que se relacionam com o trabalho da escola e seu público específico. Foram destacados: o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), a Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS (BRASIL, 1993) e a Política Nacional de Humanização do Sistema Único de Saúde – Humaniza SUS (BRASIL, 2010), além de referências bibliográficas na área da educação, estabelecendo relações com a forma que o acolhimento se apresenta na própria escola.

No ECA, assim como na maior parte das vezes em que é referido na LOAS, o acolhimento é caracterizado como uma ação ou espaço de proteção e de garantia de direitos, referindo-se ao acolhimento institucional (abrigos) ou familiar. Mas é possível encontrar textos, como o de Pizzato (2012), onde este entendimento é ampliado e visto como um processo (p. 73), um elemento da prática dos serviços e ações da Assistência Social, sendo referido juntamente com a construção de vínculos (p. 97) e com a escuta (2012, p. 106).

É na Política de Humanização da Assistência à Saúde que tem ocorrido maior discussão e teorização sobre o acolhimento, considerado como diretriz dessa política. Conforme o Caderno de Atenção Básica nº 28 (BRASIL, 2013, p.19):

> (...) o mais importante não é a busca pela definição correta ou verdadeira de acolhimento, mas a clareza e explicitação da noção de acolhimento que é adotada ou assumida situacionalmente por atores concretos, revelando

> perspectivas e intencionalidades. (...) o acolhimento é uma prática presente em todas as relações de cuidado, nos encontros reais entre trabalhadores de saúde e usuários, nos atos de receber e escutar as pessoas, podendo acontecer de formas variadas ("há acolhimentos e acolhimentos").

Chupel e Mioto (2010, p.38, 55 e 56) afirmam que o acolhimento é a diretriz do atual Plano Nacional de Humanização, visando à garantia do acesso a direitos, à criação de vínculos e à compreensão para a intervenção.

Romanini (2016), em sua tese de doutorado, defendida na área da saúde, escrita a partir do acompanhamento de usuários de drogas, faz uma reflexão sobre o acolhimento, na qual aponta três dimensões distintas deste. A primeira diz respeito ao acesso, a segunda ao cuidado e a terceira ao processo de trabalho. Ele aponta o acolhimento como "mecanismo de ampliação e facilitação do acesso", como "postura e tecnologia de cuidado" e "como dispositivo de (re)organização dos processos de trabalho em equipe" (p. 57). Para o autor, as práticas de acolhimento "nos colocam em contato com a alteridade e, portanto, com nós mesmos" (p. 25). Romanini aborda ainda o acolhimento "como uma experiência singular que acontece cotidianamente nos serviços, nos encontros mais corriqueiros e comuns entre profissionais e usuários" (2016, p. 25).

Nas políticas educacionais não se encontra uma abordagem específica sobre acolhimento. A leitura, no entanto, de uma produção de Libâneo (2012) sobre a "Declaração Mundial da Educação para Todos" (1990) e de outros documentos, produzidos sob a égide do Banco Mundial, oferece outras pistas para se ampliar o entendimento acerca do acolhimento na educação. Para Libâneo, a Declaração enfatiza o compromisso de se superar as disparidades educacionais e de se evitar qualquer tipo de discriminação ao acesso de grupos excluídos. Segundo o autor, não sendo possível que a escola tradicional desse conta deste objetivo, foi proposta uma escola em que as necessidades básicas de aprendizagem servissem como eixos para o desenvolvimento humano e, ao mesmo tempo, atendessem as diferenças individuais e sociais, bem como a integração social. Este entendimento se torna o eixo básico que orienta a realização de ações socioeducativas mais amplas no âmbito escolar. Libâneo interpreta esta orientação como a geração de uma dualidade onde os ricos teriam acesso à escola do conhecimento e os pobres à escola que chama "a do acolhimento".

Esta possível dualidade transformaria os estudantes das classes populares nas principais vítimas de um sistema educacional que não lhes ofereceria uma educação de qualidade, não os prepararia para exercer seu protagonismo e participação em todas as esferas da sociedade e,

muito menos, proporcionaria seu reconhecimento social e econômico. Isso ficaria reservado para os estudantes das classes privilegiadas, que receberiam uma educação adequada ao espaço social que lhes seria reservado. Segundo Libâneo (2012), esta argumentação sustenta que tal modelo implantado no Brasil a partir do Governo Itamar Franco (consolidado nos Governos Fernando Henrique Cardoso e mantidas as suas características nos governos posteriores), estaria voltado a atender as condições de agências de financiamento e do Banco Mundial, apresentando índices que aparentemente atenderiam as orientações das conferências internacionais sobre Educação e os consequentes planos nacionais de caráter tecnicistas elaborados para este fim.

Como resposta a estes modelos antagônicos de escola que nada mais fazem do que perpetuar o *status quo*, Libâneo traz a possibilidade de apostar em uma outra escola, aquela que garanta o acesso aos "saberes públicos que apresentam um valor, independentemente de circunstâncias e interesses particulares" (2012, p. 25) e que propicie o aprendizado dos conteúdos básicos essenciais à aprendizagem, formando estudantes capacitados para atuar em todos os espaços da sociedade. Esta escola acolheria as diferenças e as diversas identidades culturais, aproximando-se da "escola do acolhimento" que, na análise do autor, inicialmente é apresentada em oposição à "escola do conhecimento".

Azevedo e Reis (2012, p. 331-332), a partir de uma pesquisa realizada em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA), procuraram analisar a relação entre espaços e práticas democráticas dentro da escola e sua contribuição para a democratização do acesso à educação. Abordam o cuidado e o acolhimento e os definem como práticas inclusivas que tratam da "democratização do acesso à educação e ao conhecimento" numa perspectiva dialógica e participativa. Os autores entendem que, quando trabalhamos com estudantes em situação de vulnerabilidade social, o acolhimento e o cuidado são "indispensáveis ao envolvimento [dos estudantes] com os processos de ensino e de aprendizagem" (AZEVEDO; REIS, 2012, p. 330 e 331).

A EPA e o acolhimento

O acolhimento faz parte da identidade da EPA e tem sido nomeado em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) e construído em sua organização e prática pedagógica. Um dos sentidos do acolhimento é o ato de acolher pessoas excluídas da escola. Esta perspectiva faz parte do fazer pedagógico da escola desde a sua origem. À época, quando ainda não recebia adultos, a EPA assumiu a responsabilidade de ser uma escola com uma estrutura e uma metodologia diferenciada, com o objetivo de contribuir com o rompimento do processo de exclusão que vinha

impedindo o acesso e a permanência de crianças e adolescentes na escola.

Este entendimento de acolhimento aparece na própria definição da escola explicitada no documento de seu Regimento Escolar e está alicerçado numa mudança de paradigma[16] referente aos direitos da infância e juventude do final do século XX. Aponta o acolhimento, e não o "recolhimento", como sua primeira característica. A EPA

> constitui-se num espaço de acolhimento, organização e socialização dos saberes, não pretendendo ser um local de "recolhimento" de crianças e adolescentes que estão nas ruas, mas sim de atuação político-pedagógica questionadora das políticas sociais, garantindo o acesso e permanência dos alunos e alunas nas escolas da Rede Pública, permitindo que a Escola cumpra o seu papel de escola travessia[17] (EMEF PORTO ALEGRE, 2000, p. 4).

Assim, a EPA, desde seus primeiros anos, nunca compactuou com a situação em que se encontravam seus estudantes. Em 1997, observando a ausência da ação das demais políticas públicas, foi feita uma denúncia numa reunião de intersecretarias da Prefeitura Municipal de Porto Alegre (PMPA) sobre a existência de 113 estudantes em estado de total abandono. Na ocasião, afirmou-se que somente a escola se apresentava "como espaço de acolhimento" dos mesmos, havendo uma ausência de ação das demais políticas públicas (EMEF PORTO ALEGRE, 2010). Tal entendimento pode ser associado às palavras de Paulo Freire (1997, p. 13) "não posso virar conivente de uma ordem perversa, irresponsabilizando-a por sua malvadez, ao atribuir às forças cegas e imponderáveis os danos por elas causados aos seres humanos". A não conivência pressupõe uma ação propositiva e transformadora que estimula uma ação em rede das diversas políticas, como afirmam Azevedo e Reis (2012, p. 333), em "O cuidado e o acolhimento na escola cidadã". Percebe-se aqui um entendimento de que isso só pode acontecer quando se extrapola a ação da instituição escola e demanda-se a articulação e ação em rede.

A escola tem procurado fazer movimentos para construir uma

---

[16] Antônio Carlos Gomes da Costa fala do choque de paradigmas na área do Direito da Infância e da Juventude que ocorre na América Latina, no final do século XX, onde as crianças e os adolescentes passam a ser pensados a partir da Doutrina de Proteção Integral em oposição à Doutrina de Situação Irregular, que até então orientava as legislações existentes. O autor, após contextualizar o processo, faz uma comparação entre o antigo Código de Menores e o Estatuto da Criança e do Adolescente (COSTA, 2004, p. 22-23).

[17] Neste período a EPA era uma escola de Ensino Fundamental incompleto e tinha como objetivo possibilitar que meninos e meninas em situação de rua se (re)aproximassem da Escola e posteriormente passassem para outras escolas da rede, após concluírem o equivalente aos anos iniciais, servindo assim de "escola travessia".

rede para assistir às necessidades dos seus estudantes no âmbito da saúde, do transporte, da segurança e do lazer. O cidadão estudante é acolhido em todas as dimensões que configuram as suas necessidades básicas e isso ocorre quando se criam canais de integração entre esses serviços (AZEVEDO e REIS, 2012, p. 4). Assim, mais aspectos do acolher se evidenciam: a incorporação, na práxis pedagógica, das demandas, dos sofrimentos, dos anseios e dos sonhos, comprometendo-se com as lutas pela transformação política e social e trabalhando em rede na busca de soluções de atendimento.

No Projeto Político-Pedagógico da EPA de 2014, o termo "acolhimento" é citado 23 vezes, seja referindo-se à sua identidade, tratando de um setor da escola (o Serviço de Acolhimento Integração e Acompanhamento - SAIA), ou descrevendo as modalidades e ações do seu procedimento pedagógico.

No PPP, encontra-se, ainda, a seguinte afirmação: "acolher é permitir a inclusão, não é só uma questão metodológica, é uma dinâmica a permear todos os tempos e espaços escolares, tendo como protagonistas educadores comprometidos e envolvidos com uma prática educativa dialógica" (EMEF PORTO ALEGRE, 2014, p. 31).

O documento define um espaço institucional para realização de entrevistas de ingresso, das mediações de conflitos e da relação dos serviços parceiros, o SAIA, indicando elementos para se compreender o conceito de acolhimento da Escola.

Cabe destacar, antes de serem apresentadas as análises das entrevistas, que entre as Diretrizes Curriculares, apontadas no Projeto Político-Pedagógico da EPA, a diretriz socioantropológica (2014, p. 20) afirma ter "no diálogo o princípio do acolhimento", apontando-o, portanto, como elemento essencial para a caracterização da EPA como uma escola inclusiva em todas as suas dimensões.

O acolhimento no cotidiano escolar

A ex-professora da EPA, Maria Aparecida Cândido, no texto "Acolhimento: um conceito a ser discutido"[18], afirma que "os professores precisam ter o compromisso de estar sempre disponíveis para observar e escutar tanto as linguagens orais quanto corporais trazidas pelos estudantes, buscando conhecer suas histórias de vida (todas as dimensões "possíveis" em que estão inseridos e envolvidos), a fim de elaborarem planejamentos significativos para sala de aula, que incidam na vida dos estudantes" (CÂNDIDO, 2006, p. 1). Em sua afirmação, são apontadas diversas características do acolhimento, a disponibilidade para a observação e escuta e uma sensibilidade que permita observar não somente as linguagens orais como as corporais. Referenciando Ana Rosa Abreu (2001), a autora enfatiza a importância do acolhimento realizado pelo corpo docente no contexto da aprendizagem.

> Diariamente, a escola coloca seus alunos em contato com o que não sabem e com o desafio de aprender. Se eles não tiverem uma autoconfiança bem estabelecida, se não experimentarem o sucesso e a tranquilidade para "ousar" aprender, se não puderem contar com o acolhimento do professor, a escola poderá desencadear um estresse insuportável, digno de gerar recusa (ABREU, 2001, p. 18).

Na EPA, o acolhimento faz parte do pensar e do fazer pedagógico. Neste texto de Cândido, a abordagem de acolhimento lembra Freire e Shor (2011, p. 48) na obra "Medo e ousadia", na qual afirmam que a sala de aula acolhedora não é permissiva, mas exigente quanto ao pensar, escrever e discutir questões. Cândido traz exemplos desta abordagem de acolhimento na práxis da EPA que, segundo ela, na época, envolveria estudantes que construíam, em conjunto com os professores e professoras, as regras de convivência, as posturas consideradas adequadas e proposições sobre a organização das rotinas escolares. Aponta, também a mesma disponibilidade citada na "Pedagogia da autonomia" (FREIRE, 1997, p. 151), "disponibilidade à vida e a seus contratempos", aprendendo a lidar sem medo e sem preconceito com as diferenças, acolhendo o diferente, ou ainda, utilizando observações e registros cotidianos no planejamento e na organização, não só dos conteúdos, mas, também, de projetos de vida.

As entrevistas realizadas com estudantes da EPA forneceram importantes elementos para aprofundar o entendimento da práxis de acolhimento da escola, especialmente sobre as razões pelas quais os estudantes procuram a escola. Manoel afirmou: *"Foi a única alternativa né... Eu estava procurando uma escola pra estudar, estando em situação de rua não ia encaixar"*. Entre os vários significados do dicionário para a palavra "encaixar", existe o de ajustar-se, adaptar-se. Manoel via a EPA como o único lugar onde aquele que está em situação de rua seria capaz de se ajustar, de se adaptar. É acolhido ali, sem discriminação por sua condição social, sua individualidade e sua história de vida. Não afirmo que Manuel não conseguisse estudar em outras escolas de EJA, mas ele mesmo indica a convicção de que a EPA era para ele a possibilidade de voltar a estudar, que ali seria acolhido e não rejeitado.

Outros trouxeram motivações genéricas. Rosa diz: *"Aprender a ler... fazer contas"*. Custódio avalia: *"Terminar os estudos"*. Também foram citadas motivações como o cuidado pessoal: *"Dá pra tomar banho!"*, diz Custódio. O projeto NTE, que vincula educação com trabalho, também foi destacado como razão de estar na Escola. Ao referir-se à razão de ir para o NTE, Sepé disse: *"Eu queria me ocupar, eu fui pegando*

---

[18] Texto disponível no acervo em CD-ROM na EPA.

gosto daquela arte e comecei a fazer”. Jurema fala do prazer da realização dos trabalhos: *“Ah, os trabalhos, agora estou fazendo um monte de trabalho diferente, que eu nunca fiz na minha vida, eu adorei”*. Manoel ressalta as vendas que faz dos produtos do NTE: *“Mais um dinheirinho que sai, que ajuda a gente na rua”*. Os funcionários e professores da escola também foram lembrados. Quando lhe foi perguntado o que a fez ficar na EPA, Rosa respondeu: *“As cozinheiras, os diretores, os professores…”*. Talvez, isso possa ser mais bem entendido nas palavras de Custódio: *“Aqui acho que acolhem melhor nós, né? Nos tratam com maior atenção”*, ou seja, na prática do acolhimento, assumem uma postura de afetividade, pois “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” (FREIRE, 1997, p. 160).

Os estudantes chegam à EPA com diferentes sonhos, querem “*ler, escrever e fazer as contas”*, como disse Sepé. *“Terminar os estudos”,* como diz Custódio, referindo-se ao Ensino Fundamental e poder voltar para sua cidade, fazer um curso de segurança do trabalho para atuar numa grande indústria de lá, ou então, fazer um curso para aperfeiçoar-se na atividade com cerâmica, como quer Rosa. Além disso, querem criar uma desenvoltura no falar, para poder ter uma postura no mercado de trabalho, como relata Manoel. Através do acolhimento, estes sonhos devem ser ouvidos e ressignificados, vindo a fazer parte do fazer pedagógico da escola.

No NTE, o acolhimento não se constitui apenas de ações espontâneas, mas é uma diretriz que se desenvolve através do diálogo, da escuta, da troca de saberes e do afeto, que é ingrediente essencial no processo de educação e trabalho que ali é desenvolvido. No NTE, as histórias de vida e de trabalho são trazidas, as experiências passadas muitas vezes são revividas neste espaço, assim como as perdas e as exclusões experimentadas pela maioria dos estudantes. No acolher, é criada “… a possibilidade de ‘soldar’ conhecimentos desligados e, ao fazê-lo, iluminar com os segundos a precária claridade dos primeiros” (FREIRE, 2016, p. 26). O acolhimento permite troca, compartilhamento de saberes, valorização do conhecimento e experiências vividas.

O NTE tem sua realização e organização prevista no PPP da escola, ocorrendo no turno inverso à escolarização formal. Considerando as observações das oficinas e as entrevistas realizadas com estudantes e professores, verificou-se que, além da produção de cerâmica e papel artesanal, os estudantes organizam-se como grupo de produção, discutindo regras de convivência e procedimentos. Desta forma, responsabilizam-se pela limpeza e organização do espaço de trabalho, pela venda dos produtos, pelo controle e divisão dos recursos arrecadados, que auxiliam a sua subsistência, mas também podem ser utilizados para outras necessidades do grupo de produção, como transporte, alimentação em eventos que participam, etc. O não

cumprimento destas regras, principalmente a ocorrência de situações de violência e desrespeito grave com colegas e professores, pode gerar afastamento temporário das atividades do NTE. A dimensão do acolhimento aparece na construção compartilhada das regras e na postura dos professores que procuram trabalhar pedagogicamente essas situações e não infringindo punições imediatas[19].

O "morador de rua", "o peregrino", o "treixeiro", nomes que os próprios estudantes se atribuem, passam a ser um estudante e um trabalhador[20] ao entrar no NTE. Agora produzem objetos, calculam o valor da matéria-prima, dos meios de produção e do seu próprio trabalho para chegar ao valor final. Participam do processo de comercialização, o que lhes possibilita o reconhecimento pelo trabalho realizado. A professora Jurema, uma das entrevistadas, resume estes fatos: "Isto é produção de cidadania, isto é inclusão na sociedade como um todo". Pode-se dizer que, no NTE, acolhe-se a potencialidade do ser humano de ser reconhecido como trabalhador(a) e cidadão(ã).

Considerações Finais

Este artigo abordou a centralidade do acolhimento para o acesso e permanência na EJA. Analisou a experiência de acolhimento de uma escola de EJA, a EPA, que atende estudantes da população em situação de rua de Porto Alegre com baixo nível de escolaridade. Com larga tradição em atendimento a esta população, a EPA se destaca no universo brasileiro de experiências de EJA por sua especificidade, projeto político-pedagógico e sua longevidade – mais de vinte anos.

Com base em pesquisa, cujos resultados foram apresentados e discutidos neste artigo, argumentou-se acerca da concepção e prática do acolhimento da Escola. A partir daí, estabeleceu-se que este é um dos pontos relevantes para a EJA, particularmente para a população em situação de rua. Afirmou-se que tais sujeitos, que já foram excluídos da convivência familiar e comunitária, da educação e do mundo formal do trabalho, podem vincular-se novamente à escola, desde que esta construa uma concepção e prática pedagógicas de acolhimento, adaptando estruturas, criando serviços, ações e projetos voltados às suas necessidades e fazendo do (con)viver diário e das histórias de vida dos sujeitos elementos constitutivos do currículo.

Pode-se concluir que para a EPA o acolhimento é a construção de uma prática educativa alicerçada no entendimento da educação como direito fundamental. Ele atribui à escola e ao educador a

[19] Não há informação sistematizada sobre número de afastamentos, embora o registro seja feito nas pastas dos estudantes. A experiência do pesquisador indica que há uma certa frequência nos afastamentos, especialmente por agressões.

[20] No NTE costuma-se usar a palavra produtor.

responsabilidade de fornecer condições para que o estudante possa acessá-la e nela permanecer, estimulando o seu protagonismo de forma que se coloque como sujeito do seu próprio aprendizado.

Desta forma, o Projeto Político-Pedagógico da Escola busca enfrentar o que Azevedo e Reis (2012, p. 2) apontam como o grande desafio da escola pública: “Constituir-se como espaço democrático, inclusivo e que viabilize o acolhimento daqueles que têm na instituição escolar a única possibilidade de mobilidade social”. Os fundamentos desta prática pedagógica vêm se desenvolvendo a partir da experiência, em diálogo com outras áreas (saúde e assistência social) e da abordagem político-pedagógica desenvolvida na política educacional de governos democrático-populares expressos na denominada Escola Cidadã.

O estudo indicou que o acolhimento escolar envolve dimensões políticas, éticas, emocionais, pedagógicas e administrativas que são sistematizadas a seguir, que podem contribuir com a orientação de projetos político-pedagógicos e com a construção de diretrizes para uma práxis escolar que “acolha” e não simplesmente “recolha”. São elas:

• Comprometimento político e social em defesa da garantia do direito à educação e às demais políticas sociais.
• Postura inclusiva que priorize a parcela social mais excluída da educação (o público em situação de rua e vulnerabilidade social), respeitando as diferenças e diversidades identitárias.
• Posicionamento político, rejeitando e denunciando toda forma de opressão, preconceito e discriminação que atinjam as(os) estudantes, integrando-as(os) às redes de garantia de direito e acesso às políticas públicas.
• Reconhecimento da validade dos saberes, experiências e histórias de vida das(os) estudantes, entendendo-as como elementos que dão significado ao currículo.
• Atitude dialógica, crítica e sensível para que se possa perceber e ressignificar os elementos das práticas cotidianas das(os) estudantes, reconstruindo significados que possam impactar as suas vidas.
• Práxis pedagógica baseada no estabelecimento de vínculos, nas relações de alteridade, no cuidado e no afeto.
• Disposição para conhecer a(o) estudante e entendê-la(o) a partir das suas diferenças, das suas linguagens orais e corporais e das suas experiências e histórias de vida.
• Compreensão das dificuldades das(os) estudantes, acompanhamento do seu aprendizado visando à promoção da autoconfiança, apoiando a(o) estudante ante os desafios da aprendizagem e do contato com o novo.
• Disposição da escola de adaptar a sua prática pedagógica,

procurando ir ao encontro das realidades e necessidades das(os) estudantes, comprometendo-se com elas(es) de forma significativa.
• Estabelecimento de uma orientação político-pedagógica que possibilite a flexibilização dos planejamentos e a busca constante de novas metodologias, acompanhando a construção do conhecimento por parte das(os) estudantes, em todas as dimensões possíveis.
• Posicionamento exigente quanto ao papel da escola como espaço de conhecimento, ao mesmo tempo, em que acolhe todas as diferenças e diversidades.
• Adaptação da estrutura física e administrativa da escola para permitir aproximação e abertura às necessidades das(os) estudantes.

A partir desta análise, entendemos que assim como a política de saúde, expressa no Sistema Único de Saúde (SUS), já aponta, em seus documentos legais, o acolhimento como diretriz, cabe à educação e, principalmente à EJA, aprofundar a discussão acerca do acolhimento e elegê-lo como elemento fundamental do processo educativo e de transformação social.

Referências

ABREU, Ana Rosa. Acolhimento: uma condição para a aprendizagem. *Revista Pátio*, Porto Alegre, Artmed. Ano IV. n.15. Nov. 2000-jan. 2001.

AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. O Cuidado e o Acolhimento na Escola Cidadã. *Anais do XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, Campinas: Universidade de Campinas, UNICAMP. Livro 3, p. 330 – 341. 2012. Disponível em: https://encr.pw/OtiOe. Acesso em: 10 de fevereiro de 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portal da Saúde. Departamento de Atenção Básica. *Acolhimento à demanda espontânea de Atenção Básica*, n. 28, Volume I. 1ª Edição. Brasília: Ed. do Ministério da Saúde. 2013. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/acolhimento_demanda_espontanea_cab28v1.https://encr.pw/OtiOepdf>. Acesso em: 03 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de atenção à saúde. Núcleo técnico de política nacional de humanização. *HUMANIZA SUS*: documento base para gestores e trabalhadores do SUS. Brasília: Ed. do Ministério da Saúde. 2010. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/humanizasus_documento_gestores_trabalhadores_sus.pdf> Acesso em: 20 dez. 2018.

BRASIL. Presidência da República. *Constituição de República Federativa do Brasil*. Brasília. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao.htm>. Acesso em: 09 mar. 2019.

BRASIL. Presidência da República Decreto 7053/2009 *Institui a política nacional para a população em situação de rua*. Brasília, 2009. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7053.htm>. Acesso em 9 de mar, 2019.

BRASIL. Presidência da República. *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA). Brasília. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em 09 mar. 2019.

BRASIL. Presidência da República. *Lei Orgânica da Assistência Social* – LOAS. Brasília. 1993. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8742compilado.htm>. Acesso em 09/03/2019.

CÂNDIDO, M. A. *Acolhimento:* Um contexto a ser discutido. Arquivo da EMEF Porto Alegre, CD-ROM, Porto Alegre, 2006.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE (CME/POA). Comissão de Ensino. *Parecer 023 /95*. Porto Alegre. 1995.

CHUPEL, Cláudia Priscila; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Acolhimento e serviço social: contribuição para a discussão das ações profissionais no campo da saúde. *Serviço Social e Saúde,* Campinas, São Paulo. v. 9, n. 2, p. 37-59, maio 2015. Disponível em: https://l1nq.com/EscFe. Acesso em: 6 de fevereiro 2019.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *Socioeducação: Estrutura e funcionamento da comunidade educativa*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. 2004.

DORNELLES, Aline *et al*. O retrato censitário da população adulta em situação de rua em Porto Alegre. *In:* DORNELLES Aline, OBST, Júlia e BORBA, Marta (Orgs.). *A Rua em Movimento: debates acerca da população adulta em situação de rua na cidade de Porto Alegre.* Belo Horizonte: Ed. Editora do Brasil. 2012, v. 1, p. 11-25.

EMEF PORTO ALEGRE. *EMEF Porto Alegre*: *história.* Porto Alegre. 2010. Disponível em: <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/epa/historia.html>. Acesso em:10 dez. 2018.

EMEF PORTO ALEGRE. *Projeto Político Pedagógico 2014*. Porto Alegre. 2014.

EMEF PORTO ALEGRE. *Regimento Escolar*. Porto Alegre. 2000.

FASC. *Cadastro da População Adulta em Situação de Rua na Cidade de Porto Alegre*. FASC/PMPA, Porto Alegre. 2016. Disponível em: <http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/fasc/usu_doc/relatorio_adultos_final_revisado_18_mar_(1).docx>. Acesso em: 29 mar. 2019.

FASC. *Projeto Ação Rua*: Sistema de Proteção à infância e a adolescência em situação de rua. Porto Alegre: FASC/PMPA. 2006. Disponível em: < http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/fasc/usu_doc/acaoruaversaofinal2006_1.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 4ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: Um reencontro com a pedagogia do Oprimido. 23.ª edição. São Paulo: Paz e Terra. 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 42.ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2011.

HADDAD, Sérgio. (Coord.) *Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos - EJA*: Um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global Editora. 2007. p. 7-25.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Revista Educação e Pesquisa.* São Paulo, v. 38, n.1, p. 13 – 28. 2012.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 16 fev. de 2019.

PIZZATO. Rejane Margarete Scherolt. *No olho da rua: o serviço de atendimento social de rua em Porto Alegre – abordagem social de rua na sociedade contemporânea*. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social. PUCRS, Porto Alegre. 2012. Disponível em: < http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/515.>. Acesso em: 20 jan. 2017.

ROMANINI, Moises. *Narrativas do desassossego: do re-en-colhimento às práticas de acolhimento aos usuários de drogas na Rede de Atenção Psicossocial de Porto Alegre/RS.* Porto Alegre: UFRGS, 2016. 350f. Tese (Doutorado em Psicologia Social e Institucional) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

SANTOS, Renato Farias dos. *O acolhimento da população em situação de rua: a*

experiência do núcleo de trabalho educativo da EPA. Porto Alegre: UFRGS, 2018. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SOUZA, Maria Inocência Teixeira de. *Educação de Jovens e Adultos na Escola de Meninos e Meninas do Parque*. Brasília: Universidade de Brasília. 2014. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/7763/7/2014_MairaInocenciaTeixeiradeSousa.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2017.

WALDOLF, Carmem. *As políticas educacionais do governo Dilma, a formação para o trabalho e a questão do Pronatec: reflexões iniciais*, X ANPED SUL, Florianópolis. 2014. Disponível em: https://l1nq.com/KCjlI. Acesso em: 31 de outubro de 2014.

Os desafios do ensino remoto em tempos pandêmicos: as experiências na EJA da EMEF Nossa Senhora de Fátima

Adriana Gugliano[1]
Carlos Eduardo Berwanger[2]
César Rolim[3]

Porto Alegre, desde o início do governo Marchezan Júnior (2017-2020), passou a viver sob a lógica da intensificação de um projeto neoliberal que buscava readequar vários aspectos da organização da cidade. A sua Rede Municipal de Ensino (RME) passou por modificações e ataques contra os direitos das servidoras e servidores públicos. Ocorreram tentativas de alterações dos processos de ensino-aprendizagem, desenvolvidos por considerável parcela das trabalhadoras e trabalhadores em educação do município. Essas mudanças, propostas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), impactaram negativamente na RME: mudança nos horários de início e término das aulas, passando por ameaças de fechamento das turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), política de contratação temporária de docentes, implantação de parcerias público-privadas (PPPs) e até mesmo o controle/contingenciamento das refeições servidas aos estudantes nos refeitórios.

O argumento da SMED era de que algumas destas ações, supostamente, pretendiam atingir uma melhoria no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Essas medidas, aplicadas pela administração pública municipal, estavam afinadas com as políticas neoliberais[4]

[1] Professora de Arte-Educação da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima e na Escola Municipal de Ensino Fundamental Morro da Cruz. Licenciada em Educação Artística (UFRGS). Bacharela em Artes Plásticas (UFRGS). Especialista em Arte-Educação (Uniasselvi). E-mail: *adriagugliano@gmail.com*.

[2] Professor de Educação Física da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima. Licenciado em Educação Física (UFRGS). Especialista em Educação Psicomotora (FAPA). Mestre em Ciências do Movimento Humano (ESEF-UFRGS). Doutor em Ciências do Movimento Humano (ESEFID- UFRGS). E-mail: *cepenna1707@gmail.com*.

[3] Professor de História da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima e na Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre (EPA). Licenciado em História (FAPA). Especialista em História Contemporânea (FAPA). Mestre em História (UFRGS). E-mail: *cdarolim1979@gmail.com*.

[4] O neoliberalismo como uma nova razão do mundo caracteriza-se, segundo Dardot e Laval (2016, p. 7-9), como não apenas uma ideologia, um tipo de política econômica e sim: um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida. Neste contexto, a ação coletiva se tornou mais difícil, porque os indivíduos são submetidos a um regime de concorrência em todos os níveis e as formas de gestão na empresa, o desemprego, a precarização do

adotadas pelas administrações lideradas pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e também pelo MDB (Movimento Democrático Brasileiro) que se caracterizam pela diminuição da extensão de políticas públicas e restrições de direitos sociais em um contexto nacional de avanço do neofascismo[5].

Sob a execução destas medidas adotadas, além da falta de diálogo mantida pela SMED, a partir de março de 2020, trabalhou-se num contexto pandêmico em que as(os) educadoras(es), estudantes tiveram que superar inúmeras dificuldades a fim de realizar um processo de ensino-aprendizagem que atendesse às comunidades escolares, onde predominam uma histórica desigualdade socioeconômica estrutural.

Este texto tem como objetivo geral apresentar experiências e realizar uma reflexão crítica acerca dos desafios do ensino remoto[6] emergencial, ocorrido durante o período de fechamento das escolas municipais em Porto Alegre, a partir de março de 2020, por conta da pandemia de covid-19. A partir da iniciativa coletiva e ações pedagógicas interdisciplinares de educadores dos componentes curriculares de Arte-Educação, Educação Física e História, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Nossa Senhora de Fátima buscou-se a manutenção do vínculo e desenvolvimento de ações que problematizassem o currículo construído a partir de uma perspectiva influenciada pelos estudos de Paulo Freire. O currículo é, na acepção freiriana, como lembra Saul (2019, p. 129), a política, a teoria e a prática do que fazer na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora dele, numa perspectiva crítico-transformadora. E Freire (1991, p. 44-45) afirma que todo o projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia. A questão a saber é: a favor de quê e de quem, contra quê e contra quem se faz a política de que a educação jamais prescinde. Logo, a questão fundamental é política. Tem que ver com: que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra quê, contra

---

trabalho, a dívida e a avaliação são alavancas de concorrência inter-individual. Como aponta Freire (2001, p. 22), o Estado não pode ser tão liberal quanto os neoliberais gostariam que ele fosse, pois não pode ser um lacaio cumpridor de ordens dos que vivem bem.

5 O neofascismo surgiu no século XXI e, no caso brasileiro, na semiperiferia do sistema imperialista, lembra Boito Jr. (2020, p. 111). É um movimento reacionário de massa com o predomínio da alta classe média voltado contra o reformismo burguês com base popular; mobiliza uma crítica conservadora, de classe média, à corrupção e à política democrática e chegou ao governo cooptado pelo capital financeiro internacional e pela fração da burguesia brasileira a ele integrada com o interesse na retirada dos direitos trabalhistas. Tem como elementos importantes: o anticomunismo, o culto da violência, armamentismo, crítica à corrupção e à velha política (democrática), politização do machismo, do racismo e da homofobia (sistemática).

6 A educação remota *online* digital se diferencia da Educação a Distância (EAD), segundo Arruda (2020, p. 265) pelo caráter emergencial que propõe usos e apropriações das tecnologias em circunstâncias específicas de atendimento onde outrora existia regularmente a educação presencial.

quem, como ensinar.

Marchezan Júnior (PSDB) foi eleito em 2016 numa conjuntura nacional de retrocesso democrático e sob uma radicalização dos discursos privatistas, ultraliberais e neofascistas. Com o processo de *impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff, realizado fundamentalmente a partir de manobras legislativas, que configuraram e engendraram um golpe de Estado parlamentar-jurídico-midiático, o neoliberalismo retornou ao poder. Michel Temer, que em 2016, reconhecia que Dilma foi deposta por não aceitar o projeto de *Ponte para o Futuro*[7] promoveu ações que tinham um viés de redução do papel do Estado e perdas de direitos sociais por parte das(os) trabalhadoras(es). Machado (2016, p. 431) lembra que, a partir de 2016, passamos a vivenciar um período de permanente perplexidade no Brasil. Vivíamos em pleno golpe[8] de Estado, orquestrado pelo Congresso Nacional, que caçou o mandato da presidenta Dilma sem uma justificativa ética razoável e por argumento legal no mínimo questionável. Setores desse mesmo Congresso, predominantemente reacionário, defendiam como principal bandeira para a educação o discurso de *Escola sem Partido*, assim como passa a ser aplicado um projeto de privatização em todos os níveis da educação, pela legalização das chamadas organizações sociais. Em tempos de *Escola sem Partido*, de homeschooling, de indícios de transferência da ação de alfabetizar para as famílias, lembra Frade (2019, p. 97) temos uma pauta conservadora que mostra o risco de desescolarização e ausência do Estado na educação pública. Numa sociedade extremamente desigual, as consequências dessas ações são alarmantes.

Assim, esse retrocesso social, a partir da adoção de práticas neoliberais de governo, se refletia fortemente em Porto Alegre, com a gestão de Marchezan Júnior que se notabilizou por uma permanente falta de diálogo com as(os) servidoras(es) públicos e precarização das políticas públicas voltadas para o cuidado com as comunidades escolares, demonstrando que os valores privatistas e antidemocráticos estavam acima da vida da população das comunidades atendidas pelo serviço público. Importante considerar que a maioria do público que atendemos na EJA de escolas públicas, como lembra Rodrigues (2010), pertence às classes menos favorecidas da sociedade. Por consequência,

---

[7] Temer afirma que "há muitíssimos meses atrás, nós lançamos um documento chamado ´Ponte para o Futuro´ porque verificávamos que seria impossível o governo continuar naquele rumo e até sugerimos ao governo que adotasse as teses que nós apontávamos. Como isso não deu certo, não houve a adoção, instaurou-se um processo que culminou, agora, com a minha efetivação como presidente da República" (CARTA CAPITAL, 23 de setembro de 2016).

[8] Golpe este reconhecido pelo próprio Temer em entrevista ao programa Roda Viva da TV Cultura de São Paulo onde ele afirmou: "jamais apoiei ou fiz empenho pelo golpe" (O GLOBO, 17 de setembro de 2019).

isso faz com que as(os) estudantes tenham uma série de dificuldades, inclusive em relação ao acesso às tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs)

No final do ano de 2019 e início de 2020, o mundo conheceu uma variação do Coronavírus, que logo se transformaria em uma das maiores e piores pandemias da história da humanidade. Rapidamente, se verificou que o vírus tinha uma altíssima taxa de letalidade e de disseminação, principalmente em idosos e grupos de pessoas com outras comorbidades: obesidade, asma, cardiopatias, hipertensão, diabetes, entre outras. Assim, como medida de proteção e na tentativa de frear o contágio, foi sugerido pelos órgãos de saúde mundial, um “isolamento social”, ou seja, que as pessoas somente circulassem nas ruas em caso de extrema necessidade. Inicialmente, o isolamento seria por um pequeno período, pois acreditávamos que venceríamos o vírus em pouco tempo. Porém, a realidade demonstrou que apenas a reclusão não seria suficiente e que seria preciso investir em outras estratégias de combate, para além do isolamento, tais como um investimento na continuidade do uso de máscaras e em pesquisas para a descoberta de vacinas, que reduzissem a mortalidade da covid-19.

No Brasil, o governo Bolsonaro adotou uma postura negacionista, que contrariava a ciência em todos os sentidos e que propunha medidas cientificamente comprovadas como ineficientes. Felizmente, algumas administrações municipais e estaduais ouviram os apelos dos pesquisadores, cientistas da área de epidemiologia e de uma parte da sociedade civil minimamente responsável e confiante na ciência e mantiveram a maioria das instituições públicas em trabalho remoto. Assim, o isolamento vigorou até a descoberta e aplicação das primeiras doses das vacinas, mesmo contrariando parte do empresariado e da burguesia ligada ao agronegócio, ou seja, a parcela da população que coloca o capital à frente do social e da vida. Em Porto Alegre, Marchezan determinou que, a partir do dia 18 de março (G1, 16 de março de 2020), todas as escolas deveriam suspender suas atividades educacionais presenciais, e manteve escolas infantis e refeitórios em funcionamento. E assim demonstrou um descuido com relação à saúde de trabalhadoras(es) e estudantes expostas(os) ao possível contato com o vírus, lembrando que apenas no dia 23 de março “as escolas infantis foram fechadas e, somente no final deste mesmo mês, os refeitórios das escolas pararam de aglomerar e expor ao vírus estudantes e funcionárias(os). Em seguida, vieram ataques ainda mais graves às condições de sobrevivência de trabalhadoras(es) da RME” (ATEMPA, 2020, p. 6). Sobre o funcionamento das escolas, especificamente, a prefeitura absteve-se de quaisquer orientações durante vários meses daquele trágico ano de 2020. Com a suspensão das aulas, as(os) educadoras(es) buscaram estratégias de manutenção de vínculos

pedagógicos, tendo em vista as peculiaridades e possibilidades da população das comunidades atendidas.

As instituições de ensino público não estavam preparadas para essa situação e se viram obrigadas a buscar alternativas para minimizar os prejuízos no atendimento, uma vez que as escolas deveriam ficar fechadas para evitar a disseminação do vírus, dificultando as aulas para as crianças, jovens e adultos matriculados nas diferentes redes públicas de ensino formal. Contudo, as escolas privadas, nas quais os investimentos em tecnologias e demais recursos didáticos acontecem há anos, se adaptaram rapidamente e logo iniciaram o ensino remoto, com aulas síncronas e assíncronas que, de certa forma, mantiveram as interações pedagógicas entre educadores e estudantes.

No entanto, o mesmo não ocorreu com as escolas públicas, pois a falta de investimentos nas estruturas físicas e nas condições materiais, promovida por administrações neoliberais[9], trouxe enormes dificuldades às intervenções didático-pedagógicas que, somadas aos baixíssimos investimentos em programas sociais e em educação pública, escancararam as desigualdades sofridas pela população mais pobre da sociedade. Como indica Pérez Gómez (2001), uma administração que transforma suas instituições, em especial as escolas, em pequenas empresas a serviço do capital e do mercado, que é balizada por indicadores de desempenho financeiro, que hierarquiza e burocratiza as decisões. E, ao mesmo tempo, reduz investimentos e precariza as condições de trabalho, de estrutura e de materiais, a fim de sucatear as instituições e abrir a possibilidade de privatização, impede que as instituições de ensino públicas correspondam a uma demanda tão exigente como a que se apresentou.

Porém, uma parte das dificuldades e dos desafios foi bastante semelhante, pois em ambas as realidades as(os) educadoras(es) tiveram que se adaptar ao ensino remoto e utilizar tecnologias, muitas vezes, desconhecidas e migrando rapidamente do espaço presencial (sala de aula) ao virtual ou remoto. Assim, enquanto educadoras(es) do serviço público, ficamos, ao mesmo tempo, disponíveis, expostas(os) e assoberbadas(os) pelo trabalho, tendo em vista que, através das telas dos nossos computadores, abrimos nossas casas para a comunidade escolar: estudantes, mães, pais, colegas e gestores. Além disso, passamos a arcar com as despesas de manutenção das tecnologias que deveríamos e

---

[9] O ideário neoliberal produz profundas modificações na sociedade civil, segundo Santomé (2003), tais como: reduz o social ao econômico anti-histórico, gerando descrença, pessimismo, repúdio às transformações e apego às tradições; centra os valores sociais no aumento do consumo, fomentando a competição e o egoísmo, desvanecendo-se assim ideais de justiça social, solidariedade e democracia; estimula a fragmentação social, que se contrapõe à estruturação social, tida como um dos objetivos primordiais da implantação da escolaridade obrigatória.

precisávamos utilizar, tais como o uso e consumo de internet particular, compra de equipamentos, assinatura de aplicativos ou programas que permitissem uma melhor interação com as nossas turmas de estudantes, entre outras demandas também urgentes.

Todavia, as semelhanças se encerram quando enfrentamos os próximos passos, que foi construirmos as relações didático-pedagógicas próprias da função docente. Na EJA, especialmente em Porto Alegre, tivemos muitos desafios a serem superados, principalmente porque, durante quase todo o período da pandemia, as escolas municipais contaram com um agravante, que foi a omissão de Adriano Naves Brito, então secretário de Educação. Até a metade do ano de 2020, ou seja, até perto do final da gestão Marchezan, o secretário de educação de Porto Alegre não apresentou nenhuma proposta ou projeto político-pedagógico para as escolas municipais. Limitou-se, no decorrer da sua gestão, apenas a fazer proposições de caráter administrativo, adotando uma postura meramente gerencialista e também de ataques às escolas e a quem trabalha nelas, apontando supostas desqualificações no trabalho realizado por centenas de educadoras(es) comprovadamente experientes, qualificados e reconhecidos pela comunidade escolar. Como lembra Berwanger (2020, p. 39), as decisões administrativas deveriam estar a serviço das questões pedagógicas e não ao contrário. E, quando mudanças fossem propostas, elas deveriam estar acompanhadas de diálogo com a comunidade escolar e de um suporte teórico que indicasse quais os benefícios pedagógicos que elas trariam para todas pessoas.

Ainda para exemplificar mais claramente a falta de uma gestão eficaz de enfrentamento à crise que vivíamos, lembremos que, em março de 2020, Marchezan Júnior emitiu um decreto suspendendo todas as atividades do município, com exceção das atividades essenciais ligadas ao abastecimento e à saúde. Portanto, as escolas suspenderam suas atividades presenciais e ficaram aguardando uma manifestação da SMED para orientar as direções sobre os procedimentos de continuidade do ano letivo, seja com aulas à distância, como as escolas da rede privada fizeram ou com uma sugestão de reorganização do calendário escolar. Entretanto, a SMED não realizou nenhum pronunciamento a fim de orientar o nosso trabalho docente, deixando as escolas, e por conseguinte as(os) estudantes, à deriva, sem rumo.

Outro fator importante a ser considerado, facilmente percebido durante o isolamento social, é que as novas tecnologias digitais se constituíram, nas últimas décadas, em patrimônio de poucos e para uma parcela da população com maior capital econômico e cultural, típico dos sistemas capitalistas neoliberais. Assim, as(os) nossas(os) estudantes ficaram por meses sem acesso a nenhuma plataforma educacional e nós, educadoras(es), sem nenhuma orientação quanto à continuidade do ano letivo, pois a SMED pouco contribuiu para que iniciássemos o ensino

remoto de uma maneira plena.

Os desafios, as experiências, as tentativas

O primeiro desafio a ser vencido era o de entrar em contato com as turmas de estudantes para estabelecer, em conjunto, as estratégias que utilizaríamos para manter o vínculo e, principalmente, dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem na EJA. Para tanto, foi necessário lançarmos mão dos poucos recursos que tínhamos, pois as novas ferramentas, que possibilitavam uma interação virtual com as(os) educandas(os), consumiam muitos dados de internet dos planos de telefonia móvel que eles/elas dispunham. Então, partimos para as experiências com os aplicativos que existiam na grande parte das operadoras, com consumo ilimitado e que não utilizassem dados de planos de internet. Algumas escolas públicas disponibilizaram atividades impressas para serem realizadas em casa. Porém, lembra Paiva (2020), as(os) estudantes estavam estudando sem interação com educadores e sem processos avaliativos adequados sobre os seus desenvolvimentos. Estas(es) estudantes realizavam as atividades como "como uma rotina de linha de produção" (HOOKS, 2013, p. 25), sem o tempo devido para aprender, o que ocasionaram prejuízos na aprendizagem.

Essas alternativas fizeram com que as atividades apenas fossem disponibilizadas, encaminhadas, sem oportunas orientações, dependendo única e exclusivamente do entendimento e interpretação da(o) estudante sobre o assunto, ou seja, passando a responsabilidade do aprendizado apenas para uma das partes do processo. Houve a retirada da possibilidade do diálogo, essencial para uma educação crítica e libertadora. Como indica Freire (1987, p. 47), somente o diálogo, que implica num pensar crítico, é capaz, também, de gerar a temporalidade. Sem ele, não há comunicação e, sem esta, não há verdadeira educação. O diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Zitkoski (2007) lembra que o diálogo implica uma *práxis social*, que é o compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora.

Percebemos que, sem essa possibilidade de interação e diálogo com as turmas, ocorreu uma dificuldade de aprendizagem para estudantes como uma reavaliação do processo educativo para educadores. Acreditamos que a educação se constitui, exatamente, a partir da relação dialógica, na qual os sujeitos do processo educativo podem expressar os seus sentimentos, as suas compreensões, as suas leituras de mundo, os seus pensamentos, os seus pontos de vista, suas angústias, seus conhecimentos, seus medos, estabelecendo a cada encontro. Como afirma Freire (1987, p. 44), a palavra assume o sentido de dizer o mundo e fazer o mundo, ou seja, palavra verdadeira é práxis social comprometida com o processo de humanização em que a ação e

reflexão estão constituídas dialeticamente. Ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressente, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja *práxis*. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo.

A partir dessas situações, fomos aprendendo com o processo e procurando novas alternativas que viabilizassem um mínimo contato com os discentes. Durante as reuniões pedagógicas, acordamos de propor ao menos um encontro semanal virtual, no qual faríamos um diálogo sobre as atividades disponibilizadas na semana anterior. Nessa tentativa, não obtivemos muito sucesso, pois a maioria das(os) estudantes não tinha acesso às redes e não conseguia estabelecer uma conexão. A participação das turmas foi restrita a poucas pessoas que conseguiam acessar os encontros virtuais e, quando participavam, relatavam a dificuldade de realização e compreensão das tarefas e dos conteúdos sem a orientação docente. Desse modo, tivemos que pensar em novas formas de abordagem e de desenvolvimento dos conteúdos dos componentes curriculares. Como ressalta Freire (1996b, p. 25), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Nós não tínhamos um modelo a seguir, pois todo o contexto da pandemia era novo para a nossa prática docente, mas nos deparamos com muitas limitações que não imaginávamos encontrar, mesmo sabendo das dificuldades e conhecendo as limitações econômicas das comunidades em que trabalhamos.

Somado a isso, tínhamos, conforme já explicitado, uma ausência de apoio por parte da SMED. Optamos em resistir, em não nos acomodar, em não naturalizarmos a situação de desigualdade e exclusão digital. Buscamos alternativas diante desse cenário e agimos. Como lembra Freire (1996a, p. 60), o fato de nos percebermos no mundo, com o mundo e com os outros nos põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, nossa presença no mundo não é de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História.

Durante as aulas em períodos antes da pandemia a “briga” constante era contra o uso do celular em sala de aula ou até na escola. Durante a pandemia, acreditávamos que poderíamos, finalmente, tornarmos o aparelho celular como um aliado nosso. Percebemos, contudo, que o uso do celular na escola acontecia porque é um espaço em que há sinal de internet, o que não havia nas casas da maioria das(os) educandas(os) potencializando a exclusão digital. Esta, como lembra Stevanim (2020), situa-se em uma dificuldade que está relacionada à desigualdade social, em que as pessoas não são detentoras de posições sociais e econômicas que possibilitem acesso digital e, muitas vezes, social. A pandemia posicionou a(o) estudante, que não tem acesso à

tecnologia fora da escola, como um(a) excluído(a) digital. E ainda é possível afirmar que muitas das famílias das(os) estudantes tinham que se preocupar muito mais com a sua própria sobrevivência pela falta de empregos do que, propriamente, com o acesso às atividades do ensino remoto emergencial.

Nos vimos, logo, obrigadas(os) a buscar por novas tentativas, sempre tentando contemplar um número cada vez maior de estudantes. Assim, utilizando as reuniões pedagógicas para as tomadas de decisões (o que mostra a importância delas na construção dos projetos político-pedagógicos), partimos para um trabalho multidisciplinar, no qual os componentes curriculares se juntavam por afinidade e propunham atividades com temáticas comuns. Desta forma, nos unimos nos componentes de Arte-Educação, de História e de Educação Física, traçamos algumas estratégias metodológicas e definimos alguns temas que poderiam gerar um maior engajamento por parte das turmas. Nossa atuação buscava aproximar-se das ideias de Freire (1991), quando entende que, para superar a prática educacional hegemônica de apenas transmitir a matéria sem questionar o conteúdo, os educadores e todos os demais envolvidos com a educação devem questionar o processo de forma geral.

Se por um lado a pandemia nos afastou, por outro nos trouxe a possibilidade de aproximação com pessoas que, em tempos "normais", não poderiam estar conosco devido a fatores diversos. Assim, um segundo passo foi o estabelecimento de encontros online (*lives*) com a presença de convidadas(os) que conversariam conosco sobre os temas acordados anteriormente. Ao mesmo tempo em que eram transmitidos ao vivo, para que estudantes pudessem participar com questionamentos e comentários, os encontros eram gravados e disponibilizados nas redes sociais da Escola para que as(os) educandas(os) tivessem acesso ao conteúdo trabalhado e pudessem assisti-los no horário de melhor conveniência de cada um(a). Convidamos muitas pessoas e abordamos várias temáticas: antirracismo, representatividade de negras e negros nos esportes, cultura, literatura, história, importância do Sistema Único de Saúde (SUS), teatro, música, etc. Procuramos, fundamentalmente, valorizar as pessoas representativas da própria comunidade da Bom Jesus, nas áreas citadas anteriormente, para potencializar as falas e divulgar/mostrar todo o protagonismo da população local e a riqueza da produção cultural e representatividade de pessoas da comunidade como exemplos de que é possível esperançar por uma realidade melhor e buscar os seus sonhos. Como lembra Freire (2000a, p. 40), na compreensão da história como possibilidade, o amanhã é problemático. Para que ele venha é preciso que o construamos mediante a transformação do hoje. Há possibilidades para diferentes amanhãs. A luta já não se reduz a retardar o que virá ou a assegurar sua chegada; é

preciso reinventar o mundo. A educação é indispensável nessa reinvenção. Assumirmo-nos como sujeitos e objetos da história nos torna seres da decisão, da ruptura. Seres éticos.

As reflexões finais

Apesar de todo nosso esforço e de termos o reconhecimento da maioria dos nossos estudantes, entendemos que não conseguimos atingir muitos deles e que houve pouco avanço na construção de aprendizagens significativas ao longo do período de isolamento social. Infelizmente, não vencemos a batalha contra a falta de estrutura e de condições materiais enfrentadas pelas comunidades periféricas da cidade, pois este problema se mostrou muito maior que nossa vontade. Sem o investimento em políticas públicas, que foram desconstruídas no Brasil, no Estado e no Município, durante o auge da covid-19 e desde 2016, após o golpe, as dificuldades foram insuperáveis. Por isso, reforçamos a necessidade de continuarmos na luta por políticas que garantam uma educação pública de qualidade para todos, pois, pelas palavras e relatos das(os) nossas(os) estudantes, que são co-autoras(es) deste artigo, a luta continua valendo a pena:

> Nycolas Guedes Campos, estudante da T61, em 2021:
>
> O meu período de estudos na EJA da Escola Nossa Senhora de Fátima foi um período complicado, por conta da pandemia e o período de trabalho fora da escola. Mas, com a ajuda dos professores e ex-colegas de aula que davam toda a força pra completarmos o ano letivo e também todo incentivo para continuar estudando, mesmo sendo complicado, chegar na escola no horário, os ônibus no período de pandemia tinham diminuído as linhas e lugares então, às vezes, não poderia pegar num horário cedo. Quando voltamos presencial, nos atrasávamos. Mas, nada que não pudesse ser resolvido com uma conversa com os responsáveis da escola, aliás de toda a complicação pela covid o período que estudei na EJA só foi possível ser completo por conta de todos os professores e alunos da escola, que assim estavam fazendo todo o esforço pra completar o ano.
> Sou grato nesse período a todos da EJA por nos auxiliarem e acompanharem nosso processo de estudo fazendo tudo que era possível pra nenhum aluno deixar a escola nesse período de pandemia. Estudar

numa pandemia sim é difícil, é bem complicado. Mas, com o apoio e a ajuda de todos conseguimos seguir nos estudos.

Ádrio Levandowski da Rosa, estudante da T61, em 2022:

A dificuldade de estudar durante a pandemia é que pessoas não puderam participar e avançar uma etapa da escolaridade. Pra mim foi muito bom porque tive força de vontade para participar de todas as aulas, não desisti e falo pra vocês: nunca é tarde demais para estudar!

Luís Fernando - Nando SF, estudante da T61, em 2022

Eu vim te falar e me expressar sobre esse assunto
A pandemia ta aí, então, não pare com os estudos
Eu vim te falar e me expressar sobre esse assunto
A educação tá aí, então, não pare com os estudos
Eu vim te falar e me expressar sobre esse assunto
O colégio tá aí, então, não pare com os estudos

Eu sei que a pandemia tá difícil
Mas, não podemos nem um minuto parar
A escola é pública, é de graça, não temos que pagar
Eu sei que o conhecimento não é fácil
Os professores tão aí pra ensinar

Gente morrendo, inocentes sofrendo
Pandemia tá aí, continue aprendendo
Meu pai sempre falava
Filho sempre quero te ver melhor
Por isso quero que não pare de estudar
Pra sempre ter uma vida melhor

Por isso quero a favela no topo
Por isso que te falo que não é caô
Estude, menino de periferia
Pra ser um advogado ou um dotô

Quem sabe sim, virar um médico
Quem sabe sim, virar alguém
Quem sabe sim, estude pra frente
Quem sabe sim, virar alguém

Eu vim te falar e me expressar sobre esse assunto
A pandemia ta aí, então, não pare com os estudos
Eu vim te falar e me expressar sobre esse assunto
A educação tá aí, então, não pare com os estudos
Eu vim te falar e me expressar sobre esse assunto
O colégio tá aí, então, não pare com os estudos.

Leandro Alegria, estudante da T61, em 2020:

Durante a pandemia tivemos que mudar nossos hábitos, confeccionar máscaras, pois as máscaras eram só pros funcionários da saúde, e no ônibus todos sentados e ninguém em pé, isso era muita gente que trabalhava e chegava atrasado, porque o ônibus não podia transportar passageiros em pé.

Stéfani Linhares, estudante da T61, em 2021:

Estudar na pandemia sendo estudante de escola pública não foi fácil, principalmente pra quem não tinha Internet, ou você ia para a escola sendo o único estudante a correr o risco de pegar covid-19 e passar para a família ou você simplesmente não estudava. Estudar na pandemia foi um desafio pra todos principalmente para estudantes de escola pública, 4,3 milhões de estudantes entraram na pandemia sem acesso à internet sendo 4,1 milhões da rede pública. E o governo fez o que para ajudar esses estudantes? Nada! Além de não conseguirmos acompanhar as aulas ainda tinha a questão da aprendizagem, muitos alunos ao menos aprenderam a tabuada com o ensino remoto, na época eu morava em Campo Novo, mas estava em Porto Alegre visitando, fiquei sem celular por meses e, quando consegui celular para poder estudar, os professores ao menos fizeram questão de explicar as matérias, pois era perda de tempo voltar ao início estando no final do semestre. Não só os alunos,

mas, alguns professores das redes públicas ficaram preocupados com isso, difícil ficou até para eles nos ensinarem, pois não tinham formação para lidar com isto.

Daiane Alves, estudante da T61, em 2021:

O que aconteceu é que nós tivemos que parar de frequentar a escola. Aliás, tudo parou, as escolas, as creches, parou tudo. Foram praticamente dois anos de dificuldades para muita gente que deixou de seguir os estudos e os seus caminhos de vida.

Referências

ATEMPA. Os bastidores da Plataforma Córtex. *Revista da ATEMPA. Educação em tempos de luta e pandemia: resistência e construção coletiva.* Porto Alegre. N. 2. Dezembro de 2020. p. 6-9.

ARRUDA, Eucídio. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de covid-19. *EmRede*. V. 7. N. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621. Acesso em: 10 set. 2020

BERWANGER, Carlos Eduardo. *Educação Física e neoliberalismo: um estudo com professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, RS.* 2020. 126 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CARTA CAPITAL. 23 de setembro de 2016. *Temer: impeachment ocorreu porque Dilma recusou Ponte para o Futuro*. Disponível em: https://bit.ly/3Mq8Jdb. Acesso em: 14 de fevereiro de 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neolibera***l**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

FANTINATO, Maria; FREITAS, Adriano; DIAS, Júlio César. "Não olha para a cara da gente": ensino remoto na EJA e processos de invisibilização em contexto de pandemia. In: *Revista Latinoamericana de Etnomatemática***.** 2020. Vol. 13. N. 1. pp. 104-124. Disponível em: https://bit.ly/41I5hyY. Acesso em 20 de março de 2023.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Disputas em torno da alfabetização: quais são os sentidos? *In*: CÁSSIO, Fernando (Org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar***.** São Paulo: Boitempo, 2019. pg. 91-98.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira.* São Paulo: Olho d'Água, 2000.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade.* São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

G1. *Prefeitura suspende aulas nas redes pública e particular de Porto Alegre a partir de quarta por causa do coronavírus.* Disponível em: http://glo.bo/3MqYJ3q. Acesso em: 13 de fevereiro de 2023.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade.* São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MACHADO, Maria Margarida. A Educação de Jovens e Adultos após vinte anos da Lei n. 9.394, de 1996. *Revista Retratos da Escola.* Brasília, v. 10, n. 19, jul./dez. 2016.

O GLOBO. 17 de setembro de 2019. *'Eu jamais apoiei ou fiz empenho pelo golpe', diz Temer sobre impeachment de Dilma*. Disponível em: http://glo.bo/42CppE1. Acesso em: 13 de fevereiro de 2023.

PAIVA, Vera Lúcia Oliveira. Ensino Remoto ou Ensino a Distância: efeitos da pandemia**.** *Revista de Cultura*. V. 37. N. 1 e 2. Dez. 2020. Disponível em: https://bit.ly/41Mf1bw. Acesso em: 2 março de 2023.

PÉREZ GOMÉZ, Angel I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal.* Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

RODRIGUES, Rubens. Estado e políticas para a educação de jovens e adultos: desafios e perspectivas para um projeto de formação humana. In: SOARES, Leôncio *et all* (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.* Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010. p. 49-59.

SANTOMÉ, Jurgo Torres. *A educação em tempos de neoliberalismo.* Porto Alegre: Artmed, 2003.

SAUL, Ana Maria. Currículo. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 4. ed. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2019.

STEVANIM, Luiz Felipe. A exclusão nada remota: desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia. *Radis: Comunicação e Saúde.* N. 215. Agosto de 2020. P. 10-15.

ZITKOSKI, Jaime. *Paulo Freire e a Educação.* Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Re(significados) da prática docente e do processo de alfabetização de jovens e adultos

Jaqueline de Menezes Rosa[1]

Como já refleti em outros espaços, o currículo escolar, a partir de institucionalização, ao final do século XVI, tem sido um instrumento de que a escola se vale para concretizar seus objetivos[2].

A escola, estruturada de forma previamente definida em relação aos conteúdos e às experiências de aprendizagem e destinada aos docentes e estudantes, desempenha um papel crucial na formação dos sujeitos para que estes correspondam a determinados anseios que se expressam social, cultural e historicamente.

A educação escolar, através de uma organização preponderantemente disciplinar, veio instituindo determinadas formas de pensar o mundo (BUJES, 2002).

Historicamente, a escolarização vai dar conta, em um primeiro momento, da imposição de uma disciplinarização aos corpos e do governo das condutas, ampliando-se ao campo dos saberes, às disciplinas escolares que operam na pretensão de emular o progresso científico e tecnológico.

A escola é, portanto, um dos espaços centrais de transmissão do conhecimento e de constituição subjetiva. Através do currículo, orientam-se as práticas educativas na busca de formação e desenvolvimento dos sujeitos.

O entendimento das práticas pedagógicas, sobretudo no que diz respeito às ações que envolvem os sujeitos escolares - professores e alunos - é crucial para compreender a escola num contexto relacionado às amplas mudanças sociais, econômicas e culturais da atualidade.
Problematizar as questões curriculares possibilita "olhar [...] para os [...] mecanismos de nossas instituições educacionais, questionar a 'verdade' de nossos próprios e cultivados discursos, examinar aquilo que faz com que sejamos o que somos [...]" (GORE, 1994, p.17).

Nesta perspectiva, contextualizo a Educação de Jovens e Adultos do CMET Paulo Freire, uma vez que a recorrência de certos ditos na

---

[1] Professora da Totalidade 1 do Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire, junto à Rede Municipal de Educação de Porto Alegre. Pedagoga, psicopedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Luterana do Brasil. E-mail: *jaquedemenezes@gmail.com*.

[2] Essa temática foi objeto de minha dissertação de Mestrado (POÇAS, 2010) e também esteve presente em publicações de eventos e seminários, assim como na prática pedagógica junto às turmas das Totalidades Iniciais, que pude sistematizar e que foram socializadas na recente edição do Jornal Escolar do CMET Paulo Freire (ROSA, 2023).

educação permite-me refletir sobre algumas direções propostas para a escolarização e que marcaram, ao mesmo tempo e de forma indelével, formas de significar a escola para os estudantes da Totalidade 1, etapa de alfabetização.

Ao adentrar na práxis educativa da turma, desestabilizei estruturas formatadas a partir do lógico cartesiano. Marcas que se manifestavam no receio dos estudantes ao expressar ideias, desenhar e escrever de forma espontânea. O receio em errar, realizar com autonomia se evidenciava nas atividades propostas.

Na contemporaneidade, o currículo é "[...] ponte entre a cultura dos sujeitos, entre a sociedade de hoje e a do amanhã, entre as possibilidades de conhecer, saber se comunicar e se expressar [...]" (SACRISTÁN, 2010, p. 10). Enquanto docente, emergiu-se a necessidade de ampliação de novos espaços de aprendizagem, com vistas a propiciar a diversidade de experiências.

Com isto, juntos (educadora e estudantes) ao rompermos com o paradigma do ensino e deslocando o centro do processo para a aprendizagem, assumimos uma nova postura no espaço pedagógico e a sala de aula, sem dúvida, passou a ter ressignificações para os estudantes. Assumimos o processo educativo com estratégias diferenciadas e a sala de aula tornou-se um espaço privilegiado de discussões, marcado pela interação entre os seus protagonistas.

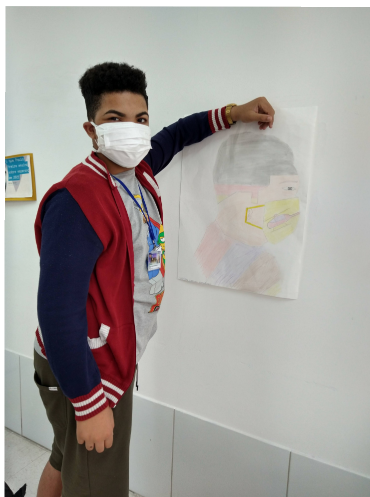
Como docente fui instigada a mediar, problematizar e pesquisar no sentido de gerar situações pedagógicas que pudessem estimular e provocar os educandos a se sentirem sujeitos e construtores de suas aprendizagens.

Apesar de experiências escolares pregressas não exitosas, ambos comungavam de uma vontade imensa de aprender e um entusiasmo que não os impediam de sonhar. E, nesse diálogo e interação, suas histórias de vida teciam desejos, exaltando o conhecimento de si mesmo, através da presença no mundo, com o mundo e com os outros. Valendo-me das palavras de Freire:

> Quanto melhor me conheço nesta inteireza tanto mais possibilidade terei de, fazendo a História e por ela sendo feito, como ser no mundo e com o mundo, a leitura de meu corpo como a de qualquer outro humano implica a leitura do espaço [e do tempo que vivemos] (FREIRE, 1993, p.72).

Exaltar o conhecimento da história do nome, da trajetória percorrida e da própria imagem possibilitaram leituras diversas, através de diferentes recursos e portadores de texto, como destacado abaixo:

Figura 1: Autorretrato



Fonte: A autora

Permitir ver-se, destacando lembranças de momentos vivenciados, além de significar etapas da vida pessoal, oportunizou a reflexão de suas qualidades. Consequentemente, a turma criou um ambiente de acolhida aos fatos vivenciados pelos colegas e aos potenciais de cada estudante, reconquistando a autoestima e a autoria, ou seja, “[...] o processo e o ato de produção de sentidos e de reconhecimento de si mesmo como protagonista ou participante de tal produção" (FERNÁNDEZ, 2001, p.90).

O contexto e a intencionalidade pedagógica instigaram a eles próprios verem o processo de alfabetização para além de um código, revelando leituras e expressões de seus desejos e sonhos.

Figuras 2 e 3: observação do corpo e expressão em argila



Fonte: A autora

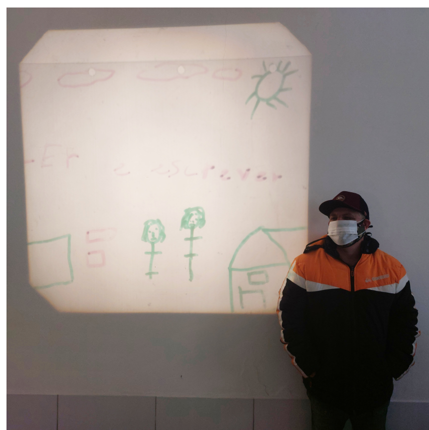
Pintar e esculpir, a partir de suas vivências, significaram a expressão de um código que lhes pertence, a leitura e a escrita de palavras significativas e geradoras de possibilidades:

> Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem "tratar" sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível (FREIRE,1996, p.24).

As imagens abaixo literalmente, através do uso do retroprojetor, enaltecem e engrandecem essa expressão. Na figura 5, observamos o propósito de *"ler e escrever"* e na figura 6 o de *"ser cabelereiro"*.

Figuras 4 e 5: Expressão de objetivos/sonhos de vida





Fonte: A autora

Os diálogos, acerca do conhecimento de si, geraram a necessidade do debate sobre o lugar em que vivem, de suas participações nas comunidades e práticas cidadãs. E, dando destaque a esses lugares, obtiveram novos conceitos a partir da localização no Google Maps e mapa mundi.

Figuras 6 e 7: Localização do bairro no mapa e Google Maps respectivamente



Fonte: A autora

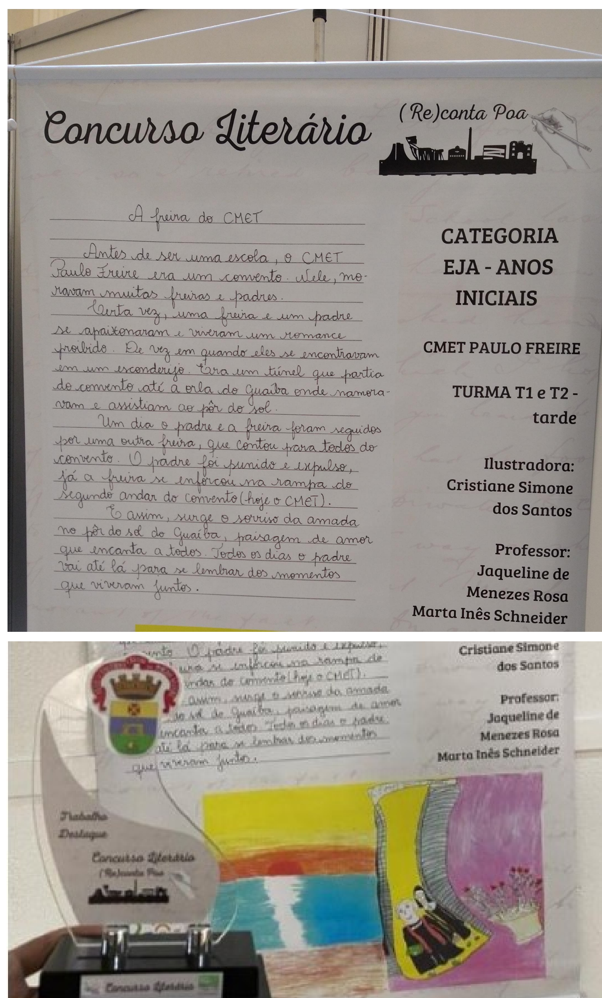
Localizar-se no espaço expandiu a dimensão do lugar em que vivem e suas relações com os costumes e práticas culturais. Discussões acerca dos locais como geradores de cultura instigaram que se fizessem relações com suas práticas do cotidiano, a partilha de saberes, na qual todos ensinam e aprendem (FREIRE, 1967).

Assim, inspirada na perspectiva freiriana, o currículo, colocado em prática na turma, foi sendo tecido para e com o grupo de estudantes e, como docente, indagava-me constantemente sobre o sentido do que estava fazendo (GADOTTI, 2003).

E, retomando as reflexões iniciais aqui abordadas, rompemos a linearidade de ensinar o que é de um currículo. O currículo, as leituras realizadas eram nossas, eram de nosso entorno, de nossas experiências e, ao serem partilhadas, iam além de nosso espaço, tomando um contexto da leitura da palavra com a leitura de mundo.

Essas leituras bem como a construção de histórias coletivas despertaram a imaginação e interesse do grupo, levando-os a participar de um Concurso Literário da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA). A história foi vencedora, ganhando destaque na 69ª Feira do Livro de Porto Alegre.

Figura 8: Banner com história do Concurso e troféu de participação.



Fonte: A autora

A história construída, “A freira do CMET”, é uma releitura do conhecimento cultural e popular a respeito das lendas urbanas do município. O reconhecimento público da história reafirmou o sentimento de autoria que estava sendo desenvolvido junto à turma. Todos eles foram autores de sua vida, de sua história, de histórias de seu tempo e de seu espaço.

Outra linguagem significativa foi a expressão, a partir da música e da dança. A alegria em cantar e dançar motivava-os a conviver em equipe, desenvolver lateralidade, motricidade ampla, assim como o orgulho em compartilhar objetivos e alegrias para a comunidade educativa em seus eventos internos e externos.

Figura 9: Dança do Pau de Fitas



Fonte: A autora

A alfabetização assim aconteceu muito além das letras e palavras, mas na leitura conectada ao mundo vivido, valorizando experiências. Tal dinâmica envolve olhar perante o outro. Observar cada trajetória em prol de mediar ações significativas na busca do conhecimento, distanciando-se de práticas que buscam controle e determinadas respostas para ações voltadas à dinâmica do aprender, aos processos que incitam curiosidades e investigação. Aprendizagem não é resultado, mas processo e autoria, instigando cada estudante a "ser sujeito de seu próprio desejo" (FERNÁNDEZ, 2001, p. 90-91).

Sem a pretensão de reportar a uma didática que defina *isto* ou *aquilo* sobre a alfabetização na EJA, destaco a importância de considerar o espaço de criação e constante inovação em sala de aula. Não basta ser aplicador de técnicas ou repassador de informação. Este é o risco de concepção que limita o percurso de cada estudante.

Muitos são os "achados" e trilhas as quais oportunizam caminhos e possíveis orientações. No entanto, a diversidade dos atores, suas diferentes linguagens e interações no ambiente educativo propiciam que estes caminhos não sejam iguais ou similares. Eis a relevância da criação e da coparticipação no planejamento.

Substituir um modo de pensar por outro não garante a promoção de uma investigação mais comprometida e arguta (BUJES, 2008), portanto não quis aqui demarcar um campo de convicções ou soluções para a prática de alfabetização. Meus propósitos aqui são outros – talvez um tanto menos ambiciosos, como creio estar explicitando, uma vez que me afasto das dominantes crenças acerca da verdade e do progresso que marcam este campo. Partilho aqui sim, o convite para a escuta e para o diálogo, com vistas a abrir outros espaços, espaços de liberdade, de renovação e de mudança.

Referências

BUJES, Maria Isabel E. *Infância e Maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BUJES, Maria Isabel E. Para pensar pesquisa e inserção social. *Revista Eletrônica de Educação (UFScar)*, v.2, 2008, p.106-124. Disponível em: http://www.reveduc.ufscar. Acesso em: 04 de janeiro de 2023.

FERNÁNDEZ, Alicia. *O Saber em jogo*: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperanç*a: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 8. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à práticas educativas. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI**,** Moacir. *Boniteza de um sonho*: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GORE, Jennifer. Foucault e Educação: Fascinantes desafios. In*:* SILVA, Tomaz Tadeu. *O sujeito da Educação*: Estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 9-20.

ROSA, Jaqueline de Menezes. Re(significados) da prática docência e do processo de alfabetização de jovens e adultos. *CMET Paulo Freire: a educação transforma pessoas. Jornal do CMET Paulo Freire*. Porto Alegre, 2023. p. 2.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do Alfabetizador*. São Paulo: Editora Ática, 2009.

POÇAS, Jaqueline de Menezes Rosa. *Projetos de Trabalho e Formação Docente: novos sujeitos, novas práticas de governamento*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O Currículo, uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 2010.

Aluno Pesquisador: relato de uma experiência de Iniciação Científica na Educação de Jovens e Adultos e da articulação universidade-escola

Rafael Arenhaldt[1]
José Luis Machado[2]
Leonardo Borghi Ucha[3]
Maria Marchand Dal Piva[4]
Matheus Peregrina Hernandes[5]
Leonardo da Silva Felippe[6]

Apresentação

O objetivo deste texto é relatar a experiência do Projeto de Extensão Aluno Pesquisador da Universidade Federal do Rio Grande do Sul no âmbito da proposta educativa do Centro Municipal de Educação de Trabalhadores Paulo Freire (CMET) na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), analisando os desafios e as potencialidades desta parceria, pensada e construída coletivamente, ou seja, as possibilidades de uma práxis envolvendo e articulando a universidade e a escola pública.

Este relato, portanto, está organizado em dois principais mo (vi) mentos reflexivos. O primeiro busca contextualizar o Projeto Aluno Pesquisador, apresentando um breve histórico e seu cenário de atuação, enfocando o processo da prática de pesquisa e iniciação científica na EJA, bem como a concepção de extensão assumida pelo projeto. O segundo relata a experiência e reflete sobre o Aluno Pesquisador no âmbito do CMET Paulo Freire, a práxis metodológica das oficinas de iniciação científica no currículo e a produção de material didático próprio para a modalidade EJA, bem como as aprendizagens, potencialidades e desafios da experiência pedagógica de Iniciação Científica (IC) na EJA.

Os autores deste relato estão implicados com a experiência e as ações do Aluno Pesquisador no CMET Paulo Freire, desde a sua concepção, implementação, execução e reflexão do processo. Somos extensionistas, bolsistas e docentes da universidade e da escola que, de forma articulada e colaborativa, procuramos articular a prática e a teoria

---

[1] Doutor em Educação, Professor da FACED/UFRGS, rafael.arenhaldt@ufrgs.br
[2] Mestre em Engenharia da Produção, Analista de Sistemas da UFRGS, E-mail: *zeluis@cpd.ufrgs.br*
[3] Mestre em Ensino de História, Professor do CMET Paulo Freire, E-mail: leonardo.pa3284@educar.poa.br
[4] Mestre em Neurociências, Professora do CMET Paulo Freire, E-mail: *maria.piva1890@educar.poa.br*
[5] Pós-graduado em Educação Integral, Professor CMET Paulo Freire, E-mail: *matheus.pa3205@educar.poa.br*
[6] Licenciado em Geografia, Bolsista de Extensão UFRGS, *E-mail: leonardo.felippe@ufrgs.br*

em um processo dialógico na perspectiva de envolver e engajar os estudantes da EJA para uma aprendizagem significativa e humanizadora.

Aluno Pesquisador como perspectiva curricular

> Como nossa educação nos ensinou a separar, compartimentar, isolar e não, a unir os conhecimentos, o conjunto deles constitui um quebra-cabeças ininteligível (MORIN, 2000, p.42)

A separação dos conteúdos em disciplinas; os conteúdos fora da realidade vivida pela comunidade em que se insere a escola; o aprendizado centrado na figura do professor, a pesquisa como exclusividade da universidade, a resposta em detrimento da pergunta, o escutar em detrimento do falar. Estes são alguns dos obstáculos que enfrentamos em sala de aula ao propor uma educação que possa ser significativa, cidadã e emancipadora. E é nessa perspectiva, de resgate da educação como ação emancipadora, que foi construída a proposta do Aluno Pesquisador, centrada em um modelo pedagógico onde as possibilidades e as dúvidas são colocadas, em que a sala de aula vira um laboratório de experiências e reflexões.

Esta nova proposta, centrada na pesquisa em sala de aula, na reflexão, fez parte do arranjo curricular na EJA da Escola Martim Aranha e se constituiu em um elemento de avaliação, com as monografias sendo elemento necessário na finalização dos estudos das totalidades finais. Ao longo da sua efetivação, a proposta foi agregando profissionais e estudantes das licenciaturas e vinculando-se a outros projetos, da escola e da universidade.

Contextualizando o Projeto Aluno Pesquisador

> Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, como criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensine porque se aprende (FREIRE, 1992, p.99)

Embora alicerçado em uma construção coletiva, o Projeto Aluno Pesquisador foi sendo gestado e compartilhado na prática da sala de aula, a partir das reflexões e iniciativa do professor José Luís Machado, coautor do presente texto, que em 2001 foi designado pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED/POA) a fazer parte do grupo de professores que iria atuar junto a Escola de Ensino

Fundamental Vereador Martim Aranha, localizada na Vila Cruzeiro do Sul, na EJA - totalidades finais (que correspondem às turmas de T4, T5 e T6), com participação na disciplina de História.

Os primeiros semestres de atuação se depararam com um problema geral na modalidade EJA. A falta de um material pedagógico apropriado aos alunos - geralmente egressos depois de um tempo fora de sala de aula e que retornavam aos bancos escolares em busca do diploma de ensino fundamental, muitas vezes por imposição do mercado de trabalho - levou a uma série de experimentações que pudessem dialogar com a vivência destes alunos e, ao mesmo tempo, possibilitar uma formação escolar para que pudessem, ao sair da EJA, prosseguirem com seus estudos.

Em 2005, na perspectiva do diálogo entre experiência de vida e educação formal, o referido professor deu início a uma proposta de pesquisa de campo, apresentada aos alunos e alunas da Escola Municipal Martim Aranha (PERES; MACHADO, 2006). Em 2006, avançou em uma nova experiência, com a incorporação de produção de monografias e vinculando novas turmas ao projeto. Em 2008, o projeto foi seu objeto de estudos de monografia do Curso de especialização PROEJA do Rio Grande do Sul, o que ensejou o aprofundamento e sistematização teórica e, sobretudo, fez surgir o nome do projeto - Aluno Pesquisador.

Em 2015, o projeto Aluno Pesquisador foi formalizado como projeto de extensão da UFRGS com escopo de atuação nas escolas municipais, disseminando a experiência adquirida na Escola Martim Aranha. Em 2016, a partir do vínculo extensionista, o Projeto passou a oferecer oficinas de relações étnico-raciais, iniciação científica, hortas escolares e cine-pesquisa em diversas escolas municipais e em diferentes regiões da cidade, sempre atendendo o ensino fundamental, seja no turno matutino, seja na modalidade EJA. Em 2018, iniciou-se nova experiência, na EMEB Liberato, no ensino médio. É importante reforçar que este trabalho junto às escolas era/é, em sua totalidade, executado por bolsistas de extensão, alunos de graduação da universidade, em diálogo com professores das escolas parceiras.

Em 2018, o Aluno Pesquisador se inseriu como uma atividade de Extensão da UFRGS desenvolvida junto ao Centro Municipal de Educação de Trabalhadores Paulo Freire (CMET), de caráter institucional e interdisciplinar, com proposta voltada para o desenvolvimento da pesquisa com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e amparada no "princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (BRASIL, 1988, Art. 207).

Consideramos que compreender o estudante como Aluno Pesquisador abrange a trajetória de aprendizagem e experiência no campo da produção de conhecimento que o aluno vivencia e esta é a síntese conceitual desta proposta (MACHADO; SANT'ANNA, 2010).

A Extensão e o diálogo entre Universidade e Escola

Tal proposta dialoga e parte da concepção educativa crítica de Freire, enquanto pressuposto metodológico para a execução de sua prática educativa. Tendo em vista a reflexão da ação extensionista, fazemos uso da noção freireana que indaga acerca da própria palavra *extensão* como produtora de uma educação humanizadora. A extensão, utilizada no sentido de *estender o conhecimento* a alguém sem conhecimento, é uma ação não dialógica, se configurando numa forma de invasão cultural. Freire compõe com o termo *comunicação* pois "educar e educar-se, na prática da liberdade é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem, em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem" (FREIRE, 1983, p.15). Essa compreensão de um modo de *extensionar*[7] está em acordo com o conceito de *ecologia de saberes* (SANTOS, 2010), invocando a necessidade de uma descolonização acadêmica ou uma revolução epistemológica no seio das instituições educativas, ou seja, a "ecologia de saberes é, por assim dizer, uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade" (SANTOS, 2010, p.75-76). Assim, a tarefa primordial que pauta as atividades do projeto é um contraponto à noção de "levar" ou "transferir" verticalmente o conhecimento. Em outras palavras, trata-se de propor o diálogo entre os saberes produzidos na universidade e na escola pública.

Apostamos, portanto, na integração e articulação entre os saberes acadêmicos e os saberes escolares, entre a educação superior pública e a educação básica pública, entre as licenciaturas, a formação docente e a modalidade de EJA. Se, como alerta Santos (2010, p.81), temos produzido historicamente uma segregação e uma "separação entre o mundo acadêmico e o mundo da escola", torna-se urgente potencializarmos práticas e desenvolvermos experiências de integração entre a universidade e os sistemas de ensino que devem servir como referência na perspectiva do esforço coletivo para relegitimar socialmente a universidade na relação com a escola pública. Esta aproximação tem sua validação não somente na conexão de conhecimentos, aprendizagens e métodos, mas também no espaço de prática de futuros educadores e pesquisadores em um campo frutífero para práticas pedagógicas.

Isso pressupõe e exige compreender a Educação como um direito social e irrestrito, no processo de democratização das relações na perspectiva da emancipação e da dignidade humana em que os atores sociais assumam o seu "compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e

[7] De conceber a Extensão na prática, em ação, enquanto ato, num movimento dialógico em que prática e teoria se consubstanciam reciprocamente.

refazendo também a si mesmos” (STRECK et al, 2008, p.99-100).

O Aluno Pesquisador no CMET Paulo Freire: Relato de uma Experiência

> (...) ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1987, p.29).

Como Paulo Freire, os docentes do Aluno Pesquisador têm consciência de que uma educação libertadora, emancipatória, é, sobretudo, uma educação em que aprendem dialogicamente tanto alunos como professores. Para o educador pernambucano: “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1983, p.46). A aula aqui deixa de ser transmissão de conhecimentos para ser lugar de encontros por onde são construídos diferentes conhecimentos a respeito da realidade.

Tomando o diálogo como princípio, o percurso metodológico adotado pelo Aluno Pesquisador parte de uma escuta aberta e sensível das histórias de vida dos estudantes da EJA, reconhecendo suas motivações e interesses para a pesquisa, bem como a assunção da sua identidade cultural e seu contexto social. Trata-se da “apreensão da realidade”, conforme Freire, e que exige uma disponibilidade para a escuta, o diálogo e uma disposição de aprender com o outro, não no sentido de se adaptar às suas realidades mas para, sobretudo, “transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a” (FREIRE, 1996, p.28). Neste processo de conexão dialógica, é que se estabelece a autonomia do aluno pesquisador, tanto em suas buscas nas pesquisas como nas questões práticas, propriamente ditas. É nesta dimensão que as atividades do Aluno Pesquisador se constituem como espaço potencial e promotor da integração e articulação entre os saberes acadêmicos e escolares, entre a universidade e a escola. E entre os saberes da universidade e da escola e os dos estudantes, os saberes socialmente construídos na vida comunitária.

Se chegamos até aqui, sabemos todos como se constitui o público da EJA. Sabemos das questões sociais e econômicas que permeiam este público pedagógico bastante específico, bem como suas histórias de exclusões, preconceitos, privações, violências, abusos e tantos outros fatores que distanciam estas pessoas da escola e de sua formação educacional. Constantemente, na condição de professora ou professor da EJA, sentimo-nos tocados emocionalmente pelas histórias de vidas que nossos alunos trazem. Sem raridade, nos ocupamos em proporcionar momentos escolares que fidelizem e proporcionem vivências e conexões

naquelas vidas já tão desmotivadas e feridas, para além das questões didáticas dos alunos. Na EJA, na maioria dos casos, estamos a "esperançar" (FREIRE, 1992) por onde a desesperança já fez morada, o estímulo ao estudo vem de forças internas próprias e a estada ali é um querer regulado pela vontade de crescer e aprender, apesar de todas as dificuldades.

O percurso de construção da pesquisa

Para a construção da pesquisa, os alunos atravessaram a fronteira da escolha de seus temas, o conhecimento das etapas da pesquisa, a análise de seus resultados e o desafio de apresentar e socializar seu trabalho em público. Todas estas etapas, juntamente com o desenvolvimento de provocações sobre ética, história da Ciência e concepções do que é a Ciência e os Cientistas, conhecimento do que são as *fake news* e apropriação de manejo do computador, drive, pesquisa bibliográfica e formulação da apresentação final.

O percurso desta construção atravessa as questões de passos necessários para a produção científica, descritas acima, mas também perpassa por desafios, que não diferem de questões que também aparecem na prática da iniciação científica (IC). A orientação da IC é uma prática que encontra as mesmas dificuldades das outras salas de aulas da EJA. No entanto, aqui destacamos uma dificuldade que é especialmente desafiadora no processo: a falta de confiança na capacidade de realização da pesquisa. Em todas as etapas do processo, necessitamos afirmar que há potencialidades em todas as pesquisas, que os temas são relevantes e que as observações trazidas são, sim, muito importantes. Da primeira aula ao momento de culminância, a batalha está estabelecida: os medos e inseguranças em confronto com a persistência e a vontade. E em cada encontro as dificuldades se reduzem, os medos se abrandam e a batalha é vencida com a certeza de que o caminho foi construído pouco a pouco, mas se estabeleceu com muita solidez.

Nestas palavras, em que uma série de emoções surgem quando descrevemos a evolução do trabalho de iniciação científica do Aluno Pesquisador, embasamos nossa prática. Trabalhamos com a confiança na construção, com o senso crítico em evolução e com a certeza que, ao final do processo, a autoanálise tende a ser bastante positiva e motivadora. Entre os alunos participantes, após vencidos os diversos obstáculos iniciais, delimitadas as pesquisas e realizadas, os alunos relatam que a experiência da pesquisa científica foi muito enriquecedora. Alguns relatam que "já saberão como fazer pesquisa" em seu Ensino Médio. Outros trazem que "descobriram muitas coisas na pesquisa, aprenderam coisas que não sabiam". Possivelmente, a autonomia para a pesquisa, bem como a livre escolha do tema

proporcionam estas percepções.

A escolha das temáticas, em geral, permeia as questões que causam algum desassossego nos alunos, dúvidas ou questionamentos diretamente ligados às suas vidas. Quando podem investigar e percebem que as situações se repetem, ou que há explicações para seus questionamentos, reconhecem que não estão sozinhos ou que determinada situação somente os aflige individualmente. Demonstram maior empatia com o desenvolvimento da pesquisa e há, também, um aumento do comprometimento para a conclusão da pesquisa.

Importante destacar que grande parte dos temas estão diretamente ligados a problemas sociais pelos quais passaram esses estudantes. São problemas do nosso tempo. São problemas nossos. Entre os temas que mais aparecem entre 2021 e 2022, com alguns trabalhos realizados em torno de cada um deles, estão o racismo, a violência contra a mulher, contra a comunidade LGBTQIA+, transtornos mentais e a destruição do meio ambiente; além desses temas de maior recorrência, outros destacaram-se: o trap, o rap, o funk, músicas notadamente periféricas, práticas esportivas e seus impactos na saúde, religiosidades afro-brasileiras, pessoas com deficiência no mercado de trabalho, vícios, diferentes tecnologias, cuidados com o corpo e bem estar, entre outros.

Uma das pesquisas mais interessantes, e bastante comentada entre os professores e colegas da IC, foi sobre o “grau”. O estudante, após algumas aulas ausente e sem conseguir um tema que lhe provocasse maior vontade de pesquisar, passou a ser provocado pelos professores de forma mais direta e pessoal. Após conversar com os professores, optou por um tema de conhecimento dele mas desconhecido da maioria das pessoas na turma: um conjunto de manobras realizadas sobre motocicletas e bicicletas, por onde o condutor guia o veículo somente sobre uma das duas rodas, o que é denominado “grau”. Para além de uma pesquisa que mostrasse a realização da prática para quem não a conhecia, o aluno pesquisador procurou entender as questões legais e as consequências da prática quando realizada sem os mínimos cuidados, chegando a propor a sua legalização, com regramento da prática que, ilegalmente, é bastante praticada sobretudo entre jovens moradores da periferia. O aprendizado da metodologia da pesquisa aqui, como nas outras realizadas, tem significado, parte do cotidiano e volta para ele, como reflexão e como possibilidade de interferência.

Em pesquisas de coleta de dados, a análise dos resultados levanta muitos questionamentos dos alunos, que analisam e confrontam suas hipóteses, bem como reformulam questões para as possibilidades de conclusões. Em pesquisas descritivas, apresentam um pouco de dificuldade em analisar as referências consultadas e elaborar suas percepções sobre o aprofundamento do tema pesquisado. O uso de referências confiáveis é uma questão que praticamos bastante na Oficina

de IC, orientando os estudantes a analisarem criticamente os materiais que utilizam em suas pesquisas.

O Meu Diário de Pesquisa

Instrumento bastante importante e que dá suporte para professores e alunos ao longo de todo o processo de IC é o *Meu Diário de Pesquisa.* A sua elaboração pelos integrantes do projeto Aluno Pesquisador como estruturação metodológica e apoio pedagógico para os alunos e participantes das oficinas teve, a partir da forte inserção e consolidação no CMET, o seu aprimoramento efetuado nos últimos anos.

O material foi elaborado a partir da experiência do projeto Aluno Pesquisador ao longo de sua caminhada e, em especial, com a experiência nas oficinas de Iniciação Científica ministradas no CMET Paulo Freire. Sua primeira edição foi elaborada em julho de 2019; sua segunda edição foi apresentada em março de 2022 e, neste momento (abril de 2023), estamos organizando a terceira edição. Este material é elaborado coletivamente e tem o apoio fundamental da UFRGS através do Programa de Fomento à Extensão, permitindo a produção e impressão do mesmo.

Figura 1 - Capa do *Meu Diário de Pesquisa*



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

O Meu *Diário de Pesquisa*[8] é um livreto de 42 páginas, distribuído a cada estudante de Iniciação Científica, e que o acompanha em todo o processo de pesquisa, da escolha do tema até a apresentação do seu trabalho. Ele serviu a inúmeros estudantes e educadores da Rede Municipal, mas recentemente obteve maior grau de refinamento a partir das experiências e trocas vividas ao longo desses anos pela equipe. Essas experiências foram fundamentais para adequar o que se vivia dentro da sala de aula, nas oficinas de Iniciação Científica, àquilo que se pensa no ambiente acadêmico, utilizando estratégias coletivas tais como grupos de trabalho e processos pedagógicos para executar as alterações no Diário visando à evolução e à aproximação com a realidade dos estudantes. Pretendendo assim cumprir um dos papéis enquanto Projeto de Extensão, que é justamente a interação entre a Universidade e os setores da sociedade, nesse caso, tendo a Rede Municipal de Ensino como unidade de atuação.

O *Meu Diário de Pesquisa* permite o acompanhamento metodológico dos participantes da Oficina de Iniciação Científica. Consultar, registrar suas curiosidades e descobertas, bem como ter acesso às questões ligadas à elaboração de uma pesquisa científica. Esse material se mostra de extrema importância para a construção da autonomia do estudante frente à sua pesquisa, tendo no Diário um modelo pedagógico estruturado e instigante para a investigação. Na sala de aula, o Projeto Aluno Pesquisador encontra terreno fértil para implementar, junto aos educadores do CMET Paulo Freire, um de seus principais objetivos que é oportunizar a construção do protagonismo através das descobertas da Iniciação Científica e das experimentações de aprendizado, percebidas nas temáticas conectadas com o cotidiano dos estudantes.

O processo como possibilidade e perspectivas

No CMET, o momento de culminância da Iniciação Científica ocorre em uma sessão de apresentação de trabalhos. É um acontecimento muito esperado, preparado e ocasiona muita ansiedade entre os estudantes. Além da situação da fala em público, passam pela expectativa de expor suas produções. Assim, um outro desafio precisa ser vencido no projeto. Para os educadores, é o ápice, quando contemplamos, sem interferir, a dimensão do crescimento dos estudantes.

Com relativa frequência, os estudantes mencionam que "querem mudar", "querem recuperar o tempo perdido", "querem ter mais chances na vida". Esta busca, legítima e digna, não vê obstáculo na idade ou condição do indivíduo e tem sempre um forte apelo ao resgate, seja de

[8] Link de acesso: <https://www.ufrgs.br/alunopesquisador/meu-diario-de-pesquisa/>

seu posicionamento social e familiar, seja de sua autoimagem, de como é visto e respeitado pelos demais. Sabemos das condições complexas de progresso intelectual dos alunos de inclusão das turmas, bem como dos estudantes idosos. Também entendemos que estes estudantes precisam deste espaço como estímulo para suas capacidades cognitivas e sociais. Assim, a escola expande seu papel educacional, assim como ocorre nas turmas regulares, para o local de socialização, resgate da dignidade e espaço de escuta.

Cabe destacar também que, ao longo desse processo, é possível observar dois resultados junto aos estudantes. O primeiro é a apropriação do método científico como forma de pensar o mundo, as informações que ele produz e que chegam até eles. Em tempos de propagação contínua de *fake news*, o domínio sobre a metodologia da produção do conhecimento científico é uma importante ferramenta de defesa e de leitura de uma realidade cada vez mais complexa e superlativada de informações que chegam em um volume enorme e cada vez mais rapidamente, deixando de lado o apuro técnico e o compromisso ético com a verdade.

O segundo resultado é o processo de empoderamento e protagonismo que o estudante constitui junto ao conhecimento ao longo da experiência da prática do Aluno Pesquisador. Se ao longo de sua trajetória estudantil, aprendeu a apenas receber informações sem exercer um papel ativo na busca de novos conhecimentos, aqui a situação muda de figura. Ao estabelecer seu tema de pesquisa, o estudante aprende a aprender e, ao aprender, se coloca na posição de ensinar o que para os educandos da EJA acaba sendo muito gratificante.

Mais uma vez, como sugere Paulo Freire, todo mundo aprende e todo mundo ensina. Acompanhar os estudantes se desafiando, alguns com as marcas deixadas pelas negativas impostas pelo sistema, dificultando-lhes o acesso à educação no tempo ideal, e vê-los apresentar seus trabalhos com apuro científico e domínio técnico sobre seus temas de pesquisa é muito recompensador para eles e para nós professores. A superação é percebida em todos os perfis de estudantes que procuram a vivência do Aluno Pesquisador no CMET Paulo Freire, em especial os mais idosos e os estudantes com restrições cognitivas que se empoderam com o protagonismo que o domínio sobre o conhecimento lhes traz. Dessa forma, a prática do Aluno Pesquisador trabalha com a questão em torno da autoestima do estudante na sua relação com o conhecimento, ao mesmo tempo que lhe permite lidar melhor com a gama de informações que chegam até ele através da mídia e das redes sociais.

Considerações Finais

A composição curricular e o próprio Projeto Político Pedagógico do CMET (PPP) contemplam a existência, além das disciplinas básicas do

Ensino Fundamental, de Vivências e Oficinas, de forma sistemática e integrada nas Totalidades. Estas experiências se constituem de forma que os alunos optem por práticas de interesse, nos blocos dos três turnos das sextas-feiras. Assim, ao início de cada semestre, os professores, educadores voluntários e parceiros organizam e disponibilizam a realização destas atividades.

O currículo do CMET é construído a partir de uma visão de ser humano concreto, na perspectiva freiriana, situado no tempo e no espaço e na totalidade das relações sociais. Currículo, para Paulo Freire (1991) compreende uma outra lógica de estrutura pedagógica: uma escola que escreve sua própria história com a concreta participação dos educadores em diálogo com a comunidade escolar. Assim, as existências da IC, bem como outras Oficinas e Vivências, andam lado a lado com esta construção: adaptável, em diálogo, atendendo às necessidades e interesses, oportunizando a autonomia na busca por seu conhecimento e crescimento.

Essa perspectiva visa incentivar os alunos para uma formação que se dê ao longo da vida. Conforme o PPP do CMET: "A formação ao longo da vida implica uma rede de relações criadoras que articulam reflexão, isto é, a pesquisa permanente da realidade e a sistematização de experiências, isto é, seu registro" (CMET, 2014). Como orienta o PPP e como é feito nas outras disciplinas, a IC aqui se realiza relacionando o processo de ensino e aprendizado à vida cotidiana, às questões que emergem da vida, que mobilizam as pessoas e a coletividade, e também ao que se produz nas ciências e na universidade; o aprendizado é realizado na dialogicidade: todos ensinam, todos aprendem.

Alinhado a esta perspectiva de composição curricular, reforçamos a importância da política de extensão universitária em incentivar ações coordenadas que potencializam a integração e a inclusão, a aproximação e o diálogo entre a Educação Básica e a Educação Superior na perspectiva do desenvolvimento da pesquisa e da ciência na escola, enquanto dimensão fundante do princípio da indissociabilidade, ensino-pesquisa-extensão, e da relação Universidade pública (UFRGS) e escola pública (CMET) de EJA. Neste sentido, a conexão entre Universidade e CMET possibilita que esta modalidade ganhe espaço de pesquisa e desenvolvimento de abordagens específicas, bem como seja fonte de conhecimento para o espaço acadêmico sobre esta modalidade. Para o CMET, a experiência também é muito importante, trazendo possibilidades que enriquecem a história dos estudantes e fortalecem as perspectivas dos mesmos.

Destacamos, por fim, que o Aluno Pesquisador é uma proposta metodológica que enfrenta o desafio da configuração de um desenho integrado, interdisciplinar e coletivo. A perspectiva da articulação entre extensão, ensino e pesquisa do projeto também se apresenta desafiadora

e tem potencializado no grupo de bolsistas, docentes da escola e da Universidade o fomento de espaços de reconhecimento e pertencimento, mediação e interação com os estudantes da modalidade EJA sobre seus projetos de vida e seus projetos de investigação.

Referências

BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Extensão ou comunicação?*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

BRASIL. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BRASIL. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

BRASIL. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

BRASIL. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MACHADO, José Luís; SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. Percursos Pedagógicos na construção do Aluno Pesquisador. In: BENVENUTI, Juçara *et alli* (Org.). *Refletindo sobre PROEJA: Produções de Porto Alegre.* Pelotas: Editora Universitária, 2010. p. 213- 230.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

PERES, Dario Belbute; MACHADO, José Luis. A pesquisa demográfica como fonte de conhecimento e investigação sobre o aluno da EJA. *In:* SOUZA, Dóris (Org.). *Conexões educativas: ensinar e aprender para além do que se vê.* Porto Alegre: SMED, 2006.

PORTO ALEGRE, Secretaria Municipal de Educação. *Projeto Político Pedagógico do Centro Municipal de Educação de Trabalhadores Paulo Freire*, 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2010.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

Desafios da inclusão na EJA

Celanira de Cassia Marques Barbosa[1]
Cíntia Albertoni[2]
Fátima Maria Pilotto[3]
Hilário Bichels[4]
Lenira Senna Rodrigues[5]
Lúcia Barth Ckless[6]
Marilena Assis[7]
Marilene Nobre Zimmer[8]
Sueli Werle[9]

Introdução

O CMET (Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores) Paulo Freire é uma escola de EJA (Educação de Jovens e Adultos) que atende jovens, adultos e idosos nos seus três turnos e vem, ao longo de seus quase trinta e quatro anos, buscando promover práticas que contemplem o respeito à diversidade. Procuramos nesse texto refletir sobre a inclusão do grupo a ser apoiado pela Educação Especial: "Pessoas com deficiências (PcDs), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação".

[1] Professora Aposentada das Redes Estadual e Municipal de Ensino de Porto Alegre. Licenciada em Matemática. Especialista na Área da Deficiência Visual. E-mail: *celabarboza@gmail.com*.

[2] Professora do CMET Paulo Freire, na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Formada em Nível Médio Magistério. Bacharel em Direito. Licenciada em Letras. Pós-graduada em Educação Especial e Gestão de Processos Inclusivos. E-mail: *cintiacmet.eja95@gmail.com*.

[3] Professora do CMET Paulo Freire, na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Formada em Nível Médio Magistério, Licenciada em Educação Física, Mestre e Doutora em Educação. Especialista em Educação Especial Inclusiva, Especialista em Deficiência Física, Especialista em Deficiência Visual. E-mail: *fapilotto@terra.com.br*.

[4] Licenciado em Pedagogia - habilitação em Educacação Especial, Especialista em Educacação de Jovens e Adultos. E-mail: *hilariob@terra.com.br*.

[5] Professora da Sala de Integração e Recursos (SIR) do CMET Paulo Freire, na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Licenciada em Pedagogia Educação Especial, Especialização em Supervisão de Treinamento para Empresas, Especialização em Psicopedagogia Institucional, Especialização em Orientação Educacional, Especialização em Gestão Escolar: Supervisão, Orientação e Administração escolar, Mestrado em Educação. E-mail: *lenirasenna@hotmail.com*.

[6] Licenciada em Pedagogia - habilitação em Educacação Especial, Especialista em Psicopedagogia. E-mail: *lucia.bckless@gmail.com*.

[7] Professora Aposentada das Redes Estadual e Municipal de Ensino (Porto Alegre). Licenciada em Letras. Especialista na Área da Deficiência Visual, Educação de Jovens e Adultos e Áudio Descrição. Mestrado em Gestão Política da Educação. E-mail: *professoramarilenaassis@gmail.com*.

[8] Professora do CMET Paulo Freire, na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Formada em Nível Médio Magistério. Licenciada em Pedagogia Supervisão Escolar. Especialista em Educação Especial. E-mail: *marilenezimmer@hotmail.com*.

[9] Licenciada em Pedagogia - Especialização em Orientação Educacional. Pós-graduada em Psicopedagogia. Especialista na Área da Deficiência Visual. Professora do CMET Paulo Freire, na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. E-mail: *sueliwerle@hotmail.com*.

A inclusão é um direito, garantido por lei, que é assegurado ao sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características.

Para pensar esse tema, apresentamos, no início de nossa escrita, um pouco da história da Educação Especial e da legislação vigente, que nos fez chegar ao entendimento que defendemos hoje a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. Cabe salientar ainda neste início, que a EJA representa, em sua essência, a inclusão, pois consideramos de antemão, que toda pessoa que está nessa modalidade de educação merece ser apoiada, acolhida e incluída. A Educação de Jovens e Adultos é ampla inclusão, e quem nela está é diferente, é “especial”, é uno, é sujeito violentado de seus direitos, ademais, é pura afirmação, é luta, é busca de direitos, é fazer a legislação sair do discurso e materializar-se na prática.

Se olharmos para a história das pessoas com deficiência, seguindo uma linha do tempo, podemos observar a mudança de concepções ao longo da história. Sendo assim, iniciamos a retomada na Idade Média, onde existiam ideias místicas sobre a deficiência, diziam que era um “castigo de Deus”, quando as pessoas com deficiência eram consideradas “loucas”, eram punidas e torturadas com castigos severos. Já na Idade Moderna, com o surgimento dos métodos científicos, inicia-se uma rejeição às Leis Divinas e impera uma forte concepção do modelo médico, de tratamento e medicação para combater a doença, pois, nesta época, as pessoas com deficiências eram vistas como “doentes”. Na Idade Contemporânea, iniciam as oportunidades educacionais, o trabalho, os direitos das pessoas com deficiência, integração social e finalmente a inclusão.

Sassaki (1997), que também traz essa trajetória histórica, aponta quatro fases principais da história da Educação Especial: exclusão, segregação ou separação, integração e por último a inclusão. Cada uma dessas fases não ocorreu da mesma forma com todos os grupos e em todos os locais. Elas são frutos de disputas de poder, de processos históricos, vividos em tempos e locais distintos. A obrigatoriedade da escola inclusiva não se deu de forma tranquila, muitas foram as lutas, disputas, criação de leis, congressos e conferências para que ela fosse concebida.

Historicamente, desde 1988, a Constituição Federal traz como um dos seus objetivos fundamentais: "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (art. 3º, inciso IV). Define ainda, no artigo 205, a educação como um direito de todos. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola",

como um dos princípios para o ensino. A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) documento da Organização das Nações Unidas (ONU) afirma que “as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à Educação para todos, como parte integrante de um sistema educativo inclusivo. Já a Declaração de Salamanca (1994), documento organizado pela ONU, trata de princípios, políticas e práticas das necessidades especiais e dá orientações para ações em níveis regionais, nacionais e internacionais sobre a estrutura de ação em Educação Especial.

> A educação baseada no princípio “para todos” traz em sua redação o que foi discutido na Declaração de Salamanca e o reconhecimento da educação para as crianças, jovens e adultos com deficiência no sistema comum de ensino. Assim, atualmente a educação inclusiva como objetivo das políticas públicas educacionais é apoiada e fomentada pela legislação brasileira em vigor em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. (MACHADO, 2019, p. 30).

A escola inclusiva, onde todo e qualquer estudante frequenta a mesma instituição e a mesma sala de aula, exige o apoio da Educação Especial, que a partir da LDB de 1996, torna-se responsável por dar suporte à escola comum, para promover a inclusão de toda pessoa. A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino. Tem ainda como objetivos: transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família/responsáveis e da comunidade; acessibilidade arquitetônica nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009) foi aprovada pela ONU e afirma que os países são responsáveis por garantir um sistema de Educação Inclusiva em todas as etapas do ensino. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, publicada em 6 de julho de 2015, a qual passou a ter vigência a partir de 2 de janeiro de 2016, traz um conjunto de dispositivos destinados a assegurar e a promover, em igualdade de condições com as

demais pessoas, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando a sua inclusão social. O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) segue na garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades.

Percebemos que, desde a Constituição de 1988, a educação é um direito de toda pessoa, estabelecendo igualdade de acesso e permanência. Muitas são as legislações, os decretos, as declarações que tratam sobre a educação especial inclusiva dentro da escola comum e precisamos lutar para que não fiquem somente no papel, mas que ocorram de fato. Destacamos a importância e a valorização dos apoios necessários que cada especificidade exige, por aquilo que se sabe, que foi estudado, e pesquisado nos diferentes campos de saberes.

A inclusão no CMET

No CMET Paulo Freire. temos atualmente cerca de cento e trinta estudantes com NEES (Necessidades Educativas Especiais), com isso procuramos rever e reconstruir o tempo todo nossos conceitos de inclusão, transtornos e superdotação. Combatemos fortemente o capacitismo[10], procurando romper com barreiras atitudinais, que muitas vezes, aparecem em certas falas, por exemplo: *"Como esse estudante chegou em um Totalidade final, se não lê e não escreve?"*, *"Eu não recebi nenhuma formação para trabalhar com estes estudantes, não me sinto capaz"*, ou ainda, afirmações como: *"Desse jeito, nossa escola vai se tornar um escola especial"*.

Diante de situações como estas, enfatizamos os conceitos de diferença e respeito e procuramos realizar o trabalho colaborativo, seguindo os preceitos legais e os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Um dos nossos objetivos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no CMET Paulo Freire, na Educação de Jovens e Adultos, é estimular a busca de autonomia e exploração máxima daquilo que cada qual pode fazer, visando adquirir conhecimento. Ao invés de olhar de forma determinante, chamamos a atenção para a dimensão daquilo que o meio ambiente, a cultura e o trabalho podem transformar, modificar e permitir às pessoas.

Os sujeitos são múltiplos, plurais, históricos, sofrem interferências, são modificados e transformados na cultura. Dessa forma,

[10] Capacitismo, para Mello (2016), é a materialização de atitudes permeadas pelo preconceito que categorizam os sujeitos conforme a adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional. É um conceito presente no social que avalia as pessoas com deficiência como desiguais, menos aptas ou incapazes de gerir suas próprias vidas, sendo para os capacitistas, a deficiência como um estado diminuído do ser humano.

a deficiência passa a ser tratada como diferença em sua pluralidade e multiplicidade. Por isso, a necessidade de olhar para os temas a partir das mudanças na história, seus avanços e retrocessos, que configuram tipos de sociedades distintas. São os sujeitos que as produzem e, ao mesmo tempo, são produzidos por ela.

No CMET, não aceitamos qualquer tipo de discriminação e preconceito, seja em relação aos diversos tipos de deficiências, síndromes, transtornos, altas habilidades ou em relação a questões de raça e etnia, de gênero e sexualidade, de condição socioeconômica e classe social, de pertenciomento religioso, de nacionalidade ou de geração. Questionar esses “marcadores sociais” (NICHOLSON, 2000) que classificam, agrupam, fazem distinções, incluem ou excluem é nosso papel.

A nossa principal área de atuação é o AEE, que é um serviço, o qual foi criado para dar apoio aos educadores e estudantes visando eliminar as barreiras para as aprendizagens. Criamos redes dentro e fora da escola, com o serviço de saúde pública, assistência social, trabalho, empresas, a família/responsáveis, visando à inclusão de estudantes. Destacamos que é necessário realizar um trabalho colaborativo e coletivo em parceria com os educadores, funcionários, monitoras, estagiárias, famílias, responsáveis, estudantes, coordenação de turno, Serviço de Orientação Educacional (SOE), Serviço de Orientação Pedagógica (SOP) e direção, objetivando eliminar as barreiras para a aprendizagem e inclusão escolar e no mundo do trabalho. Afinal, a inclusão é responsabilidade de toda a escola e não somente do profissional do AEE.

Seguindo esta perspectiva, o “ trabalho colaborativo” torna-se fundamental, pois recomenda a parceria entre os educadores do ensino comum, especializado e a gestão escolar, dividindo responsabilidades, planejamento e execução.

> [...] o trabalho colaborativo no contexto escolar como uma estratégia em ascensão, tanto para solucionar problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de alunos do público-alvo da Educação Especial como para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores. (MENDES, 2014, p. 45).

Sabemos que ainda existem desconhecimentos, preconceitos na sociedade, que insistem em afirmar que pessoas com deficiência não podem e não conseguem estar em escolas comuns, mas acreditamos que, para superação dessas ideias, é necessário um constante trabalho coletivo com educadores e comunidade escolar. Aceitar e acolher é o primeiro passo, na sequência temos: entrevista de acolhimento junto ao

SOE; reunião com famílias ou responsáveis de abrigos ou residenciais; matrícula e enturmação; avaliação e acompanhamento do estudante pelo AEE. Eliminar as barreiras atitudinais é primordial para a inclusão. Sem tais barreiras, o coletivo de educadores poderá estar aberto para eliminar outras: as pedagógicas ou metodológicas, instrumentais, comunicacionais, programáticas, físicas ou arquitetônicas, virtuais ou digitais ou da Internet.

Sendo assim, a escola inclusiva precisa estar constantemente pensando suas práticas de forma colaborativa, evitando retroceder para momentos de exclusão no seu dia a dia, repensando seus conceitos de sujeitos, estabelecendo uma prática (fazer pedagógico) em relação à teoria. Na perspectiva de alguns autores que compreendem a inclusão como sendo: "a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. (...) A inclusão é estar com, é interagir com o outro" (HORT *et al*, 2009, p. 14). É buscar o entendimento e a ação, nesse sentido onde qualquer pessoa se beneficie com a inclusão, e não apenas aquelas que possuem uma diferença nomeada: "propiciar a inclusão é participar de um processo de mudança, fazendo parte da reorganização da escola, onde estar incluído significa ter o direito de aprender junto, independente das condições físicas, linguísticas, intelectuais, sociais e emocionais" (HORT *et al*, 2009, p. 6).

A partir deste conceito de inclusão, entende-se que não são as pessoas que devem se adaptar à escola, e sim a escola que deve se adaptar a todos estudantes. E que cada pessoa aprende no seu tempo e na sua subjetividade, numa construção de acolhimento e potencialização de todas formas de aprendizagem. O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) vem nos mostrando que a construção do conhecimento passa pela universalização deste, possibilitando neste conceito um conjunto de possibilidades que abrangem estratégias, materiais adaptados, técnicas e muitos outros recursos que buscam ampliar a aprendizagem de estudantes com ou sem deficiência, onde toda pessoa é contemplada e incluída nesta perspectiva. Cabe a nós descobrir como cada estudante aprende melhor, se é de forma: visual, oral, auditiva ou cinestésica e pensar a avaliação como um processo.

Valorizar as inteligências múltiplas pesquisadas por Howard Gardner: linguística ou verbal; lógico-matemática; espacial; musical; cinestésica corporal; naturalista; e interpessoal.

> A partir do conhecimento destas inteligências nos remetemos ao processo educacional através da concepção de que a proposta educativa necessita ser contemplada e pensada de maneira ao pleno acesso ao conhecimento para todos. (MACHADO, 2019, p. 22).

Baseado na neurociência, o DUA apresenta-se com suas três áreas: afetiva, que traz o “por que aprender”, de reconhecimento, “o que aprender” e estratégica, “como aprender”. Diferente da concepção tradicional, que se preocupa somente em “como ensinar” (VASCONCELLOS, 2000, p. 36).

Consideramos que o conhecimento é o que resulta da experiência compartilhada: não se aprende pela experiência de outras pessoas, aprende-se na experiência “com” outras pessoas. Nesse sentido, o conhecimento resulta do fazer do cotidiano com o outro. E por que não dizer que este outro seja uma pessoa com deficiência? Nesse sentido, acreditamos que a educação inclusiva deve fazer parte do nosso cotidiano, porém ainda precisamos debater, estudar, buscar envolver as pessoas, para juntos enfrentarmos coletivamente os desafios.

Quando falamos em inclusão, isso já está conectado com a clara responsabilidade do AEE, como sendo um grande articulador dos processos inclusivos, todavia é importante destacar:

> [...] é necessário o trabalho colaborativo da gestão escolar, que tem papel importante e fundamental, junto ao AEE, no sentido do compromisso de organizar os espaços pedagógicos, na articulação com a comunidade escolar com vistas à construção de práticas inclusivas (MADRUGA, 2021, p. 40).

Nesse viés de entendimento, vamos ao encontro das ideias de Paulo Freire (2000), nas quais o aluno aprende que está inserido em um local e que faz parte do planeta. A escola, em um trabalho colaborativo, ensina praticando que o nosso planeta não é algo abstrato, mas é reflexo da nossa vida, do cotidiano e a prática inclusiva deve estar intrínseca no nosso dia a dia. Viver e conviver com as diferenças faz com que aprendamos em grupo e estas diferenças não são somente questões de gênero, raça, mas também sobre pessoas com deficiências, transtornos e altas habilidades.

Então, para a materialização da inclusão, é necessário investir na formação continuada dos professores com foco na educação inclusiva, pois impulsiona práticas anticapacitistas (lutas contra o preconceito) e mais inclusivas, desmistificando os tabus e medos. Além disso, é dever da escola oportunizar, transformar e adequar o ambiente escolar, eliminando barreiras para a acessibilidade.

Lembramos que conhecer o contexto, fazer as escutas, acolher, vincular é o início para enfrentar os desafios e poder transformar. “Trabalhar na EJA com inclusão requer empatia, afeto e presença" (FARIAS, FRUET, RODRIGUES, 2021, p. 148). Temos que compreender e aceitar que a educação é um direito e que todos aprendem juntos na

convivência. Entender que cada pessoa tem uma forma de aprender e que precisamos descobrir qual a melhor maneira de ensinar, respeitando seu ritmo, focando nas habilidades e não na deficiência.

Ao falarmos do tema inclusão, relatamos sobre alguns serviços de apoio à inclusão do CMET Paulo Freire que são as SIRs (Salas de Inclusão e Recursos) e o Instituto CRÊ-SER que prestam atendimentos educacionais especializados aos estudantes. Estes serviços possuem suas histórias e especificidades, mas todas com objetivos comuns que são assegurar o acesso à escolaridade em igualdades de condições, eliminando as barreiras para a aprendizagem, desenvolvendo sua autonomia e inclusão social seja na escola e no trabalho. Abaixo seguem os serviços:

SIR EJA Deficiência Intelectual (DI)

Voltando ao túnel do tempo, ao relembrarmos a trajetória do CMET, desde seu início em 1989 nos altos do Mercado Público, este sempre lutou por políticas públicas que garantam a Educação de Jovens e Adultos para todos. Ao construirmos o primeiro Plano Político-Pedagógico (PPP), que foi aprovado em 2000, foi assegurado, na equipe pedagógica, o profissional de educação especial na área da deficiência intelectual. Em 2010, devido às demandas, que eram significativas, de estudantes que precisavam de um serviço de apoio à inclusão, foi implantada oficialmente a SIR (Sala de Integração e Recursos) para os estudantes com autismo e deficiências com e sem comorbidades. Em 2016, foi ampliado o atendimento aos educandos da EJA matriculados na Rede Municipal, tornando o CMET Paulo Freire uma escola polo. Os estudantes que são público alvo da SIR são aqueles com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais de desenvolvimento que, no caso da nossa escola, CMET Paulo Freire, são oriundos, na sua grande maioria, das escolas comuns e escolas especiais da Rede Municipal e Estadual, assim como estudantes que estão em acolhimentos e da FASE (Fundação de Atendimento Socioeducativo).

SIR Visual

A SIR Visual no CMET Paulo Freire iniciou em função da diversidade e caracteriza-se por apresentar espaços e tempos diferenciados de organização e construção de conhecimentos em todas as atividades e situações cotidianas, em todas as suas instâncias e relações, formais e não formais (MOLL, 2011, p.126). A inclusão de pessoas com Deficiência Visual - DV (cegos e baixa visão) - no CMET Paulo Freire teve início no ano de 2000, como apoio especializado. Em 2001, houve a implantação da Sala de Integração e Recursos (SIR) para o atendimento aos estudantes com DV, passando a abranger toda a

educação de jovens, adultos e idosos da rede (SEJA e MOVA) orientando e atuando em questões pertinentes à deficiência visual.

Num primeiro momento, denominou-se Serviço de Integração e Recursos para alunos cegos - SIR Cegos - que era o atendimento aos estudantes cegos e com baixa visão. Posteriormente, passou a se chamar de Sala de Integração e Recursos para Alunos com Deficiência Visual. Esse serviço era indispensável, pois se fazia necessário disponibilizar recursos e materiais pedagógicos específicos para estes(as) estudantes.

Na primeira década, os(as) estudantes com DV atendidos pelo CMET, até aproximadamente 2010, apresentavam questões relacionadas à visão. (marco que oportunizou o ingresso de estudantes com DV e Deficiências). Após a chegada de estudantes com deficiências associadas, verifica-se a necessidade de buscar novas alternativas e práticas pedagógicas que incluíssem as habilidades e potencialidades desses(as) estudantes. Assim, os projetos são iniciados numa perspectiva de inclusão, pois há uma ruptura de conceitos e práticas, visando a um novo olhar diante da realidade, o que provoca uma nova leitura e exige novas dinâmicas de organização desse espaço de aprendizagem, visto que a "Educação inclusiva, antes de se constituir em um projeto educacional, consiste em uma visão de vida" (BEYER, 2006, p.81).

Dessa forma, os projetos e os planejamentos coletivos com os professores são imprescindíveis para o fazer pedagógico. Os materiais concretos, oportunizados neste fazer, indispensáveis para as pessoas com deficiência visual, colaboram com a aprendizagem das pessoas sem deficiência, enriquecendo os recursos pedagógicos.

Nesse contexto de transformação, as questões tecnológicas favorecem a acessibilidade, proporcionam a qualificação da inclusão e oportunizam novas formas de aprender, num processo contínuo e permanente de formação e aperfeiçoamento da prática pedagógica.

SIR - Programa de Trabalho Educativo (PTE)

O Programa de Trabalho Educativo – PTE começou a ser ofertado aos alunos do CMET Paulo Freire no ano de 2003. O PTE tem como objetivo geral a inclusão de jovens e adultos com deficiência no mundo do trabalho, por meio de preparo, encaminhamento, acompanhamento e suporte técnico especializado.

Desde 2016, a Educação de Jovens e Adultos das EMEFs dispõe do atendimento de SIR PTE EJA no CMET Paulo Freire como atendimento polo. A articulação do aluno, encaminhado com a escola de origem, é feita através da Coordenação da EJA da escola do próprio estudante.

Os estudantes, acompanhados pelas professoras da SIR PTE, têm a possibilidade de participarem de Estágios Educativos, Cursos de Aprendizagem Profissional e efetivação em Empresas Parceiras.

Nas aulas do PTE, são trabalhadas temáticas sobre o mundo do

trabalho, tais como: postura profissional, entrevistas de emprego, apresentação pessoal, higiene, relações com colegas no ambiente de trabalho, confecção de currículos, documentos, direitos e deveres do trabalhador e educação financeira. E desenvolvemos a autonomia dos estudantes, suas habilidades, dentre outros assuntos referentes ao mundo do trabalho.

Instituto CrêSer (ICrêSer)

O Instituto CrêSer (ICrêSer), inicialmente denominado de Cooperativa CrêSer, surge em 1996 através de um movimento de familiares de estudantes das escolas especiais municipais de Porto Alegre que, em face às novas diretrizes da Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino (SME), delimita o atendimento destes até idade de 21 anos.

Constituído para oferecer um espaço de trabalho e de educação ao longo da vida a jovens e adultos com deficiência intelectual, maiores de 21 anos, o ICrêSer firma parceria com o CMET Paulo Freire, através da Secretaria Municipal de Educação (SMED) para a implementação da EJA por meio de turmas de Totalidades iniciais. No turno da manhã, os alunos são atendidos na EJA e à tarde nas oficinas de geração de renda (panificação, horta, papel reciclado e cartonagem).

O trabalho pedagógico é desenvolvido por meio de uma docência compartilhada, uma equipe de cinco professores do CMET, dois da Educação Especial, um de artes plásticas, um de educação física e um de música.

As propostas pedagógicas são pensadas de modo que contemplem os movimentos que este espaço de trabalho e educação apresentam. Partindo das potencialidades destes trabalhadores/estudantes, são propostas ações diferenciadas que venham a considerar seus saberes e suas experiências. Desta forma, o currículo é construído e reconstruído sistematicamente nas reuniões pedagógicas, no fórum dos trabalhadores e nas oficinas de trabalho e apoiado na concepção da educação e no trabalho ao longo da vida. Nesta produção constante de aprender e ensinar, é proporcionado ao estudante que ele exerça sua autonomia, sua liberdade de expressão e criatividade.

Considerações finais

Propomos aqui alguns questionamentos: Como está ocorrendo a inclusão de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas escolas “regulares”? Qual a importância que a inclusão está tendo no contexto das escolas? Existe motivação para trabalhar de forma colaborativa para que ocorra de fato a inclusão? Estamos fazendo a escuta densa e aprendendo com as

histórias das diferentes pessoas? Que conceitos são mais adequados para incluir estudantes? Quais conceitos facilitam a inclusão de estudantes nas diferentes disciplinas presentes na escola “regular”? Como as aulas estão contribuindo para o crescimento dos estudantes? Como garantir que as disciplinas não excluam estudantes de suas atividades? Como se dirigir a esses estudantes sem criar novas exclusões? A escola inclusiva está efetivada no atual momento educacional em que vive nosso país? Ela conquistou sua legitimidade?

A inclusão, embora esteja sendo discutida e reinventada no decorrer de muitos anos, precisa ser mencionada diariamente. A luta pela não discriminação, por políticas afirmativas, pela melhora da autoestima e do bem-estar de estudantes, dependem de ações inclusivas constantes, de trabalho colaborativo e coletivo, de estratégias que possibilitem um pensar/fazer com maior harmonia e equilíbrio. Assim justificamos este trabalho, na medida em que nos propomos pensar a partir de conceitos teóricos, juntamente com a experiência prática.

Além disso, cabe salientar que quando falamos sobre a inclusão é necessário modificar palavras e expressões atribuídas às pessoas com deficiência como: o/a deficiente, cadeirante, portador (a), retardo mental, idade mental e necessidades especiais.

A escola inclusiva tem um percurso histórico de envolvimento com processos de exclusão de sujeitos e práticas, mas, por outro lado, está também imbricada na luta para reconstruir esta história de forma mais justa e humana. Por isso, a necessidade de cada vez mais buscar uma formação na perspectiva crítica, de mostrar a importância do trabalho colaborativo, com ambientes compartilhados, objetivos comuns de realização pessoal, de permanência na escola e de produção de conhecimento. As perspectivas tradicionais, conteudistas, que valorizam as atividades no momento de ensinar, acabam dificultando o trabalho de inclusão na EJA.

Tivemos muitos avanços na política e nas práticas de inclusão, ao longo dos anos, na EJA do CMET Paulo Freire. Conseguimos construir um espaço com Tecnologia Assistiva[11] (TA) e acessibilidade: a escola possui elevador, rampa e banheiro adaptado. Possuímos materiais didáticos pedagógicos em braille, em relevo, audiolivros, diferentes tecnologias em computação e jogos pedagógicos que favorecem as aprendizagens, todavia precisamos ainda melhorar quanto às barreiras atitudinais, pois percebemos que ainda existem desconhecimentos e concepções que

---

[11] Tecnologia Assistiva, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em seu art. 3º, III, considera tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2015).

impedem que a inclusão ocorra de forma tranquila e menos sofrida.

Assim, considera-se fundamental evitar comparações, explorar individualidades, valorizar as múltiplas inteligências e formas de pensar. Olhar para o lado, para as classes, para os rostos, para os corpos e enxergar riqueza na diversidade, no ser único, no ser diferente, no ser em potência para aprender e ensinar; para refletir, para ampliar perspectivas e horizontes e olhar longe. Afinal, qual o papel da educação ao longo da vida? Qual nossa função? Aquilo que almejamos como melhor, como vencedor, como bonito, pode estar no lado da balança que não se configura, geralmente, como o vitorioso. Conseguir enxergar a beleza no lado dos excluídos, dos classificados e rotulados como perdedores é um longo caminho que precisamos percorrer, se é que buscamos uma sociedade mais igualitária e humana, onde as diferenças sejam respeitadas e afirmadas. Uma sociedade em que as verdades e saberes irão se construindo em seu tempo e, ao mesmo tempo, respeitando cada possibilidade de crescimento.

Portanto, juntos, em rede, procuramos atuar e fazer renascer muitos sonhos perdidos de estudantes que chegam em nosso complexo (caleidoscópio) cotidiano e ensinamos e aprendemos que todos necessitam de apoio. Nosso compromisso é defender a EJA, os direitos das pessoas com deficiências, transtornos e altas habilidades, qualificar nossas práticas no AEE, buscar o trabalho colaborativo e coletivo. É estreitar vínculos para que aconteça de fato a inclusão.

Nas palavras de Paulo Freire:

> Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna (FREIRE,1996, p.144).

Referências

ANDREJEW, Marlize *et al.* MOLL, Jaqueline (Org.). *Educação de Jovens e Adultos.* 3. ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2008.

BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educativas especiais.* Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL. *Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. I*nstitui a lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 25 abr. 2023.

FARIAS, Simara Penha; FRUET, Ana Cristina Scholten Fruet; RODRIGUES, Lenira Senna. *Educação Inclusiva: Tessituras do Fazer Pedagógico; O Fortalecimento de Vínculos na Pandemia: Uma Pedagogia de Afetividade no Atendimento Educacional Especializado na Educação de Jovens e Adultos*. Porto Alegre: Editora Cirkula, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação:* cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

HORT, Ana Paula Fischer e HORT, Ivan. *Educação especial e inclusão escolar*. Centro Universitário Leonardo Da Vinci - Undaial: ASSELVI, 2009.

MACHADO, Michela Lemos Silveira. *O trabalho docente colaborativo na perspectiva da educação inclusiva.* Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Pampa. Mestrado em Ensino, 2019. Orientação Francéli Brizolla. Disponível em: https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/4746/1/DIS%20Michela%20Machado%202019.pdf. Acesso em: 22 abr. 2023.

MADRUGA, Francine Carvalho Madruga. *Perspectivas da gestão escolar sobre o atendimento educacional especializado na rede municipal de Bagé*. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Pampa. Mestrado em Ensino, 2021. Orientação Francéli Brizolla. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/6277/3/Francine%20Madruga%202021.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

MELLO, Anahi Guedes. *Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC*. Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016.

MENDES, Euniceia G.; VILARONGA, Carla; ZERBATO, Ana Paula. *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos- SP: EDUFSCar, 2014.

MOLL, Jaqueline (Org.). *Educação de Jovens e Adultos.* 3. ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2008.

MORAES, Salete Campos de (Org.). *Educação inclusiva: diferentes significados*. Porto Alegre: Evangraf, 2011.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. *Revista Estudos Feministas.* Florianópolis, v.8, n.2, agosto-dezembro, p.9-41,2000.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Metodologia Dialética em Sala de Aula*. In: Revista de Educação AEC. Brasília, 2000.

O papel das (os) educadoras (os) na construção do conhecimento de alunos de inclusão na Educação de Jovens e Adultos

Maria Luiza Gomes Medeiros[1]

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem sofrendo alterações no perfil dos seus estudantes ao longo dos anos. Atualmente, vivemos a juvenilização: estudantes cada vez mais jovens, a partir dos 15 anos, migram para esta modalidade. É neste contexto que a EJA está sendo procurada por muitos estudantes menores de 18 anos, que apresentam dificuldade em se adaptar ao modelo mais formal de ensino diurno: cinco períodos diários, três professores no mesmo turno, alunos de inclusão com adaptação de medicamentos e jovens trabalhadores.

Do mesmo modo, com a proposta da EJA, trabalhando com as Totalidades dos Conhecimentos, muitos aposentados e aposentadas que não conseguiram estudar em outros momentos da vida sentem-se também contemplados nesta modalidade para realizar o sonho de aprender a ler, interpretar e concluir o Ensino Fundamental. Na EJA, trabalhamos a Inclusão de uma forma global: de alunos com necessidades educacionais especiais, respeitando o tempo de construção de cada um e à social, fazendo com que o sujeito se sinta pertencente a um grupo.

Conforme o Caderno Número 8 da SMED Porto Alegre (1998), o ensino da Educação de Jovens e Adultos está assim dividido: Totalidades Iniciais (T1, T2 e T3) e Totalidades Finais (T4, T5 e T6). No que diz respeito à organização do ensino, cada escola que trabalha com EJA, ao constituir seu Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar, opta por uma forma de planejamento pedagógico que será organizado por complexo temático, tema gerador, projeto, entre outros. Os alunos são distribuídos nas Totalidades do Conhecimento, pois assim é concebido o ensino na EJA, inclusive para auxiliar na construção do saber pelo estudante: conteúdos que estabelecem relações entre si.

A diversidade é um desafio permanente em nossos dias. Nesse sentido, trabalhar na perspectiva da inclusão social e escolar, de forma ampla, significa oferecer múltiplas e singulares condições para o crescimento e a aprendizagem de cada estudante. Torna-se imprescindível formular políticas de inclusão e projetos político pedagógicos que contemplem a diferença e que incluam as crianças, os jovens e os adultos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME),

[1] Professora na EMEF Prof. Judith Macedo de Araújo. Mestra em Educação pela PUCRS. E-mail: *malumedeirosinclusao@gmail.com*.

considerando as singularidades dos sujeitos e as especificidades de suas culturas e aprendizagens, garantindo a igualdade de oportunidades. Esse é o desafio que se tem.

Na RME, a inclusão dos estudantes com deficiência é determinada por uma avaliação pedagógica, não estando, portanto, condicionada ao diagnóstico médico: Classificação Internacional de Doenças (CID). Esses alunos recebem o atendimento do educador em seu turno escolar e, no turno inverso, é oferecido a eles atendimento na Sala de Integração de Recursos (SIR), contudo, para a EJA existe somente uma SIR polo, que fica no bairro Santana, em Porto Alegre. Esta localização inviabiliza o trabalho com os estudantes de outros bairros, na maioria dos casos, pois eles dependem de transporte.

Cabe ao educador, o contato com os familiares para conhecer melhor seu estudante, bem como diminuir as angústias e medos dele em relação ao ambiente escolar e realizar outros atendimentos quando necessários. Em alguns casos, o educador tem o papel de chamar os familiares à responsabilidade para que o estudante receba atendimento e mantenha-o junto ao especialista.

Para o educador que realiza um trabalho de qualidade com os estudantes de inclusão, é importante que as dificuldades na aprendizagem sejam identificadas, a fim de que ele possa adequar a proposta metodológica à necessidade do sujeito. De posse destes dados, cabe ao docente pesquisar quais propostas são as mais apropriadas ao estudante durante a construção do conhecimento. O educador poderá proporcionar ao estudante condições de igualdade na aquisição dos saberes. Deste modo, ele poderá se sentir respeitado em sua necessidade de aprendizagem e valorizado enquanto sujeito no processo de inclusão escolar. Sobre esta relação, Freire (2000) afirma que:

> "Não há o que fazer" é o discurso acomodado que não podemos aceitar. O meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância. Como posso respeitar a curiosidade do educando se, carente de humildade e da real compreensão do papel da ignorância na busca do saber, temo revelar o meu desconhecimento? (FREIRE, 2000, p. 75).

Dentro de uma premissa de que existe uma singularidade inerente à condição humana e a escola pública é um lugar de acolhimento da cidadania, todas as pessoas devem frequentar o mesmo espaço (sala de aula). Nesse sentido, a proposta de trabalho do educador deve se adequar a cada estudante, independentemente de sua condição física, cognitiva ou social. Em 2016, por exemplo, estudando sobre a

cidade de Porto Alegre com os alunos das Totalidades Iniciais, ao abordarmos os parques surgiu o nome do Parque Tupã. A professora, então explicou que se tratava de um Parque de Diversões. Ao ser explicado que ele somente visitava a cidade, alguns disseram que conheciam, mas achavam engraçado ter o desenho de um índio. Foi explicado que Tupã é o Deus dos indígenas e por este fato o Parque tem este nome e desenho. Surgiram diversas dúvidas a respeito da cultura dos indígenas, o que originou o projeto: "Conhecendo as Lendas Indígenas".

Atualmente, a Educação Especial está voltada para o estudo das diferentes condições de construção do conhecimento por estudantes ditos de "inclusão". Neste trabalho, encontramos a fundamentação em Vygotsky, a partir dos seus estudos das aprendizagens em crianças com deficiências.

No período após a Revolução Russa, em 1917, Vygotsky foi convidado pelo governo soviético a participar da elaboração de propostas educacionais para crianças em condições de vulnerabilidade; grande parte delas, com deficiências. Determinado a atender às necessidades das crianças com deficiências, Vygotsky cria, em 1926, o Instituto Experimental de Defectologia, onde foram desenvolvidas pesquisas sobre os "defeitos" e sobre como se dá a aprendizagem em sujeitos "diferentes".

> O termo defektologia teve sua origem na Pedagogia alemã e foi introduzido na língua russa em 1912. Na tradição soviética, defektologia está ligada às dificuldades de aprendizagem, à psicologia da deficiência e à educação especial, e tem um significado mais amplo, referindo-se ao estudo de crianças deficientes e aos métodos para avaliá-las e educá-las (MOTTA, 2004, p. 52).

Para Vygotsky, existiam dois tipos de deficiência: primária e secundária. A primária diz respeito a lesões orgânicas, como déficit intelectual (má formação ou disfunção de algum caractere biológico ou hereditário); a secundária refere-se ao isolamento das funções sociais. Segundo os estudos de Vygotsky, a "defectologia" foi o marco do estudo sobre deficientes, pois ele os considerava sujeitos aptos a aprender. Tal condição somente se tornaria real se fosse proposta uma alternativa que visasse às diferenças individuais no processo de construção do saber.

Na EJA a realidade é de turmas compostas por alunos com idades entre 15 e 80 anos. Considerando tal diversidade, as propostas de trabalho na EJA primam pela intenção de despertar nos estudantes o gosto pela construção do conhecimento através de atividades diferenciadas a respeito de temas diversos, contemplando os educandos

em suas singularidades.

Vygotsky estudou a filogênese (história própria da espécie), a ontogênese (desenvolvimento do ser humano), a sociogênese (história cultural do ser humano), e a microgênese (história própria de cada fenômeno psicológico). Com essas pesquisas, o autor chegou à conclusão de que o homem se desenvolve a partir do social. Seus estudos também apontam que a aprendizagem é inata ao ser vivo. De acordo com Vygotsky:

> O desenvolvimento das funções psíquicas superiores é possível somente pelos caminhos do desenvolvimento cultural, seja pela linha do domínio dos meios externos da cultura (fala, escrita, aritmética), ou pela linha do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (elaboração da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre-arbítrio e assim por diante) (VYGOTSKY, 2011, p. 869).

Nas pesquisas sobre "defectologia", o autor chegou à conclusão de que as pessoas com deficiências não são menos desenvolvidas, mas se estruturam de maneira diferente das ditas "normais". Portanto, necessitam de recursos e estímulos diversos durante a construção do conhecimento para transformar o desenvolvimento real em potencial. Sabendo que a aprendizagem é inata ao ser vivo, podemos, de acordo com os estudos de Vygotsky, auxiliar os estudantes com deficiências na construção do seu conhecimento, partindo do que eles já sabem e também dos temas pelos quais eles demonstram interesse para estabelecer relações com o novo conhecimento. Para o autor, ensinar é preparar situações e condições que levem à aprendizagem humana.

Na prática pedagógica com a EJA primeiramente contextualizamos no tempo e no espaço o tema a ser trabalhado com as turmas. Utilizando o exemplo anterior, falamos sobre a chegada dos portugueses ao Brasil, o papel dos povos originários na construção do país e a seguir, uma lenda indígena por dia, na seguinte ordem: Erva Mate, Obirici, Guaraná e Mandioca.

Para ter êxito nesta proposta, é preciso conhecer as relações entre o pensamento e a linguagem, o que é fundamental para o educador exercer seu ofício. Desse modo, para o autor:

> A defectologia está lutando agora pela tese básica em cuja defesa vê a única garantia de sua existência como ciência, qual seja: a criança cujo desenvolvimento se vê complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, mas uma criança que se desenvolveu de outro modo (VYGOTSKY, 1997, p. 12).

Todo o “defeito” cria, no sujeito com deficiência, processos compensatórios que os auxilia no desenvolvimento e na sua conduta diante das dificuldades. Os processos compensatórios surgem quando existe insuficiência de uma capacidade e ela é compensada pelo desenvolvimento de outra que irá se constituir de modo diferenciado. Essa oportunidade de desenvolvimento diferenciado deve ser propiciada pelo meio em que o sujeito está inserido.

Para auxiliar nos processos compensatórios, faz-se necessário o conhecimento das preferências do sujeito em questão, para que, a partir da interação do estudante com o meio, surjam oportunidades para que se criem situações novas para a elaboração desses processos. Compreender os processos compensatórios proporciona ao educador a elaboração de alternativas diferenciadas que permitam ao estudante o estabelecimento de relações, sempre levando em conta a realidade e a necessidade do sujeito.

Voltando ao exemplo inicial, os estudantes encontravam-se em níveis diferentes em relação à escrita. Todos os textos sobre as lendas foram trabalhados com letras maiúsculas e eram lidos pela professora e acompanhados pelos educandos. Este projeto fez com que a turma se interessasse por leituras e quisesse saber ainda mais sobre a cultura dos povos originários. Todos os estudantes independente do nível cognitivo conseguiram participar de todas as etapas do projeto.

Conforme Vygotsky (2011), as possibilidades dos estudantes com deficiências são infinitas; contudo, precisamos de um profissional que conheça a melhor maneira de intervir no processo de aquisição do conhecimento para a obtenção de sucesso nesse trabalho. Para o autor:

> Porém, uma vez que esses caminhos indiretos são adquiridos pela humanidade no desenvolvimento cultural, histórico, e uma vez que o meio social, desde o início, oferece à criança uma série de caminhos indiretos, então, muito frequentemente, não percebemos que o desenvolvimento acontece por esse caminho indireto (VYGOTSKY, 2011, p. 864).

Nesta linha de raciocínio, Vygotsky (2011) destaca o valor do desenvolvimento cultural na elaboração dos processos compensatórios, o que leva o educador a olhar o estudante de uma nova forma, com possibilidade de construir o conhecimento de maneiras antes impensadas. É importante observarmos que, apesar da limitação biológica, existem possibilidades amplas para o estabelecimento de relações que subsidiem a construção do saber.

Para o autor, valorizar as potencialidades a fim de descobrir os processos compensatórios nos estudantes, é valorar a capacidade em

detrimento da limitação. Esse estudo possibilita aos educadores vislumbrar a inclusão de estudantes com deficiências nas escolas regulares como algo possível, visto que o importante é destacar o que esse estudante pode realizar.

Quanto aos espaços escolares, pode-se apontar que, em muitos casos, ainda existem construções do início do século passado, quando a exclusão era total. São, portanto, necessárias adaptações. Estas devem passar pelas áreas sociais comuns para que todos tenham livre acesso aos espaços escolares.

Com a mudança do paradigma educacional, em que as diferenças podem ser vistas como uma forma positiva de troca de saberes, a escola deve respeitar seus estudantes. Desta maneira, poderemos ter uma escola com condições de ser um espaço real de desenvolvimento de possibilidades educativas a todos os estudantes. O objetivo principal da inclusão escolar não é simplesmente incluir pessoas com deficiências nas escolas regulares, mas criar condições para que, na sua singularidade, eles consigam ter garantido o direito à educação.

> Penso que o desafio de construir uma escola que garanta essa pluralidade não resultaria em uma experiência danosa, nem aos alunos com necessidades educativas especiais, nem aos alunos em geral. Ao contrário, pensar a singularidade nos auxilia, nos conforta (BAPTISTA, 2002, p. 167).

Cláudio Baptista (2002) afirma ser possível criar uma escola em que a individualidade de cada estudantes possa ser respeitada; para tanto, torna-se essencial o conhecimento das potencialidades de cada sujeito, a fim de criar condições para que cada um, com suas necessidades e realidades individuais, consiga dar sentido ao aprendizado. Para conseguir atingi-los individualmente, cabe ao educador olhar a educação não como um ato de desenvolver as potencialidades, mas como uma forma de criar condições para que tais potencialidades possam se desenvolver, pois "o professor que não é capaz de flexibilizar objetivos e planejar com certo nível de individualização, não consegue trabalhar com as classes heterogêneas que historicamente constituíram o campo de atuação da educação escolar" (BAPTISTA, 2004, p. 13).

A escola é uma instituição que garante aos educandos as condições para o desenvolvimento de suas potencialidades e também das capacidades que os levam ao aprender a aprender. Assim sendo, cabe a ela organizar estratégias para melhor atender seu público e tornar significativa a aprendizagem a todos os alunos.

> [...] o desafio que se apresenta é a construção de uma escola

> que propicie uma mesma qualidade, que se revele na igualdade de oportunidades, sem demagogia, sem paternalismo e com responsabilidade. Nesse contexto dar igualdade de oportunidades, nem sempre significa dispensar o mesmo tratamento. A escola deve ter por objetivo possibilitar o mesmo acesso, o que não significa oferecer sempre os mesmos meios (KASSAR, 2007, p. 60-61).

Considera-se que o grande desafio da escola na atualidade é criar condições de igualdade para o desenvolvimento das habilidades e competências individuais. É de suma importância também que o docente observe as hipóteses dos estudantes durante os trabalhos propostos para, assim, saber onde e como intervir. Segundo Abrahão (2009), o erro construtivo serve para o educador compreender o pensamento do educando, a fim de auxiliar na construção do seu conhecimento. Para Freire (2000):

> Pensar certo – e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo – é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos (FREIRE, 2000, p. 54).

Com essas palavras, Paulo Freire mostra o quanto é relevante conhecer o estudante e saber como as potencialidades dele se desenvolvem. Para tanto, é preciso que o educador conheça a turma e identifique o que cada sujeito necessita trabalhar mais para avançar no processo de construção do conhecimento e, para concretizar essa ação, é essencial que o educador receba formação acadêmica e que, posteriormente, atualize-se por meio da formação continuada, visto que tanto a educação como os estudantes estão em constante transformação.

A turma que aqui foi exemplificada, conseguiu se expressar por desenhos, escrita e por mímica. O Jogo da Forca, com as palavras trabalhadas nas lendas, foi um momento muito interessante, pois todos conseguiram participar. A culminância foi a escolha de uma das lendas. Foi excelente, pois a justificativa dos discentes foi muito coerente: queriam os poderes de Tupã para poder melhorar o mundo, auxiliando o próximo e criando a igualdade social.

Esse novo conceito de escola vislumbra a efetiva admissão dos educandos de inclusão, portanto, adequar o currículo às necessidades educacionais do sujeito nada mais é do que ampliar as possibilidades de aprendizagem do estudante. Uma adaptação curricular pressupõe que o educador, para repensar a sua prática, conheça o estudante e as suas habilidades e dificuldades.

Não falamos aqui em um novo currículo, mas em uma adequação

do que é necessário aprender para que o estudante tenha condições de produzir. Pensando na singularidade de cada sujeito, a proposta de trabalho se torna mais aprazível, e os estudantes serão respeitados em suas diferenças no que diz respeito à mediação do educador durante a construção do conhecimento..

Considerações Finais

A EJA é vista como uma política de reparação, pois em algum momento, o sistema falhou e o sujeito não conseguiu frequentar a escola durante o Ensino Fundamental. Deste modo, trabalhar sob a perspectiva das diferenças é essencial para qualquer docente que respeite o educando durante o processo de construção do conhecimento. E, principalmente, com os estudantes da EJA que, na sua maioria, passaram por fracassos escolares. A adaptação curricular surge para levar o educador a pensar em como planejar para o grupo e, ao mesmo tempo, para cada um dos educandos. Ao contemplar a individualidade de cada sujeito, o docente está respeitando o ritmo do estudante e oportunizando o seu aprendizado.

Debatendo sobre este tema e planejando desta forma, o educador está considerando as realidades singulares. Tais ações fazem com que a escola cumpra o seu papel social de incluir os educandos, independentemente, das suas necessidades no processo de aprendizagem. A realidade educacional com a inclusão de estudantes com deficiências, no ensino regular, fez com que as escolas com EJA se adaptassem a esse novo contexto. Com isso, surgiu a necessidade de se repensar o currículo.

Considerando cada estudante em sua individualidade, essa proposta de trabalho visa elevar a autoestima dos estudantes de inclusão, visto que o plano de aula é pensado para que eles consigam realizar as tarefas escolares. Dentro desse contexto, o sujeito tem o seu saber valorizado, considerando-o como um sujeito com infinitas possibilidades de aprendizagens. Para que tais construções ocorram, é necessário que o educador esteja aberto a essas mudanças e pesquise qual a melhor maneira de atingir pedagogicamente o estudante.

Foi possível concluir que os temas interessantes para os alunos e as adaptações curriculares são essenciais para a construção do conhecimento.

Referências

BAPTISTA, Claudio R. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. *In: Anais do XII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE)*, Curitiba/PR. 2004. Pontifícia Universidade Católica do Paraná: PUCPR. 2004. CD-ROM.

BAPTISTA, Claudio R. Entrevista concedida por Cláudio Roberto Baptista. *Revista Ponto de Vista,* Florianópolis, n. 3/4, p. 161-172, 2002.

BARDIN, Lawrence. *Análise de conteúdo***.** Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.

BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e avaliação na escola.* Porto Alegre: Mediação, 2013.

BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. *In:* BAPTISTA, C. R. (Org.). *Inclusão e Escolarização:* múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73-81.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social.* São Paulo: Atlas, 1999.
HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover:* as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KASSAR, Mônica de Carvalho; GÓES, Maria Cecília Rafael. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. *In:* GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Friszman. *Políticas e práticas de educação inclusiva.* 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 49-68.

LURIA, Alexander Romanovich. *Pensamento e Linguagem***:** as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. *Educação especial no Brasil:* história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MEDEIROS Maria Luiza Gomes. *A percepção dos professores sobre o processo de inclusão escolar de alunos com deficiências no ensino regular da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação - PUCRS. Orientadora: Profª. Drª. Marlene Rozek. Porto Alegre, 2015.

MOTTA, Lívia Maria Villela de Mello. *Aprendendo a ensinar inglês para alunos cegos e de baixa visão – Um estudo na perspectiva da teoria da atividade***.** Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. SMED, *Caderno 8***,** Porto Alegre, 1998.

ROZEK, Marlene. *Subjetividade, formação e educação especial:* histórias de vidas de professoras. Tese de Doutoramento. Orientador: Cláudio Baptista. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

ROZEK, Marlene. *A formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva*. In: XVI ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO. Campinas,UNICAMP, 2012.

SASSAKI, Romeu Kasumi. *Inclusão:* construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA E MENEZES, Edna Lúcia da; SILVA, Lúcia da Silva; MUSZKAT, Estera. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.* 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo. *Introdução à pesquisa em ciências sociais:* a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, Lev Seminovitch. *Pensamento e Linguagem.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

VYGOTSKY, Lev Seminovitch; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexei. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* São Paulo: Ícone, 1989.

VYGOTSKY, Lev Seminovitch. *Obras escogidas – Fundamentos de defectologia.* Madri: Visor, 1997.

VYGOTSKY, Lev Seminovitch. *A formação social da mente.* 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Seminovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Revista Educação e Pesquisa,* São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

O som é massa! Projeto Adote um Compositor na EJA acolhe Raul Ellwanger[1]

André Machado[2]
Marco Mello[3]
Jaciara Kern[4]
Rita Viero[5]

Adotar significa, entre outras definições, segundo o dicionário Aurélio (1986, p. 49), acolher como filho(a), tomar para si, cuidar, aceitar, reconhecer, cultivar... Pois bem, adotamos (temporariamente) o grande músico, compositor e cidadão Raul Ellwanger! E queremos contar um pouco dessa história fantástica.

Tempos difíceis... Exigem Projeto e Coragem

Vivemos em um contexto marcado severamente por restrição de direitos da classe trabalhadora, por ataques aos serviços e aos servidores públicos, por uma agenda reativa imposta pelos setores conservadores em todos os âmbitos. Na esfera educacional em que trabalhamos, na Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre, as políticas levadas à cabo pelo Prefeito Marchezan e Secretário Adriano Naves de Brito têm sido marcadas pelo autoritarismo e truculência, restrição de direitos, precarização e desmonte das políticas públicas, além de ataques aos salários e à carreira dos servidores (SIMPA, 2018; ATEMPA, 2017d, 2018) com tentativas, sem sucesso, de acabar com a oferta da EJA no município (ATEMPA, 2017b).

Nossas respostas têm sido a participação coletiva nos

[1] Artigo originalmente apresentado e publicado nos Anais do XX FÓRUM DE ESTUDOS: LEITURAS DE PAULO FREIRE. Legado e presença de Freire no Rio Grande do Sul. Org. Fernanda dos Santos Paulo. São Leopoldo-RS, Casa Leiria, 2018. Pg. 2223-2239.

[2] Professor de Música na EJA e junto aos Ciclos de Formação na EMEF Saint Hilaire, Licenciado em Música/UERGS, Especialista em Educação Musical/UERGS. E-mail: *andre@quintetopersch.com*.

[3] Professor de História e Filosofia. À época do relato atuava como Coordenador Pedagógico e Prof. de História junto à EJA na EMEF Saint Hilaire. Licenciado em História/UFPEL, Especialista em História/UFRGS e Projetos Sociais e Culturais/UFRGS. Mestre em Educação na área de políticas educacionais e curriculares/UFRGS. E-mail: *marcomello2013@gmail.com.br*.

[4] Assessora Pedagógica junto à Equipe de Lotação e Movimentação/RH da Secretaria Municipal de Educação. À época do relato atuava como Professora das Totalidades Iniciais na EJA da EMEF Saint Hilaire e Diretora da EMEI Vila Mapa II, Graduada em Matemática (PUCRS) e Pedagogia/Séries Iniciais e Educação Infantil/ULBRA. Especialista em Projetos Sociais e Culturais/UFRGS e Educação Infantil/UFRGS. E-mail: *jacinskern@gmail.com*.

[5] Orientadora Educacional (III Ciclo e EJA) na EMEF Saint Hilaire. Licenciada em Geografia/UFRGS. E-mail: *ritaviero@yahoo.com.br*.

movimentos associativos e sindicais (ATEMPA, 2017ª, 2017c; MELLO, 2015a; SIMPA, 2017; VIERO, 2008), na rede formativa autogerida pelas escolas e na solidariedade e alinhamento entre aqueles que estão sob o mesmo projeto histórico contra os desmandos dos gestores de plantão. Além do caráter de denúncia, também temos dado visibilidade às muitas experiências e práticas pedagógicas significativas desde a realidade das nossas escolas (KERN; MACHADO; MELLO; VIERO, 2017), reafirmando nosso compromisso revigorado em torno de uma educação crítica, dialógica e contra-hegemônica, mais de vinte anos da morte de Paulo Freire[6]. É nessa direção, portanto, que esse relato se insere.

Do Adote um Escritor ao Adote um Compositor

O Programa Adote um Escritor, existente na RME de Porto Alegre, iniciou em 2002 e é resultado de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Porto Alegre e a Câmara Rio-Grandense do Livro. A iniciativa se afirmou, ao longo dos anos, como uma política pública dirigida aos sujeitos das comunidades escolares municipais. Tem por objetivo o contato dos alunos com autores de obras de gêneros literários diversos e abrange da Educação Infantil à EJA. As escolas "adotam" um escritor (local ou nacional) e, para recepcioná-lo, desenvolvem com os educandos processos de leitura de suas obras e de criação a partir dessas leituras. Recentemente, em 2017, a nova administração junto à SMED anunciou mudanças no Programa, que geraram forte contestação das escolas, escritores e comunidade ligada ao livro (Alterações no *Adote um Escritor* incomodam. *Jornal Zero Hora,* 10 de novembro de 2017. p.28).

A partir da experiência bem sucedida com o Projeto Adote Um Escritor, o coletivo de educadores da Educação de Jovens e Adultos da EMEF Saint Hilaire inaugurou em 2017[7] a primeira edição do Projeto *Adote um Compositor*. A iniciativa partiu do projeto de um dos educadores da EJA, da área de Música, que propôs a realização do mesmo

---

[6] O projeto foi objeto de Relato de Experiência no Seminário de Educação Popular: Crianças, jovens e adultos e o legado de Paulo Freire, que aconteceu em 25 e 26 de agosto em Porto Alegre, promovido pelo coletivo de Escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação situadas na Lomba do Pinheiro, com o apoio da ATEMPA – Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre, do SIMPA – Sindicato dos Municipários de Porto Alegre, do Conselho Popular da Lomba do Pinheiro e do Centro de Promoção da Criança e do Adolescente São Francisco de Assis.

[7] Desde 2017 já passaram os seguintes artistas no Projeto Adote um Compositor: Arthur de Farias, Hique Gomez, Bebeto Alves, em formato presencial, e Badi Assad, Renato Borghetti e Gelson Oliveira em formato remoto, durante a pandemia de covid-19.

[8] Integraram no período, além dos autores deste paper, o Coletivo de Educadores da EJA: Ana Tereza Kern (Português) André Vargas Machado (Artes), Andréia Martins Piumato (Espanhol), Ednilson Roesler (História), Ellen Luise Schultz (Totalidade 3/Biblioteca), Geovani Machado da Rocha (Matemática), Jaqueline Gomes Nunes Waszak (Ciências), Karoline Cruz de Souza (Educ. Física) e Simone Flores (Geografia).

e a sugestão foi acolhida pelo coletivo[8]. A primeira edição homenageou Raul Ellwanger, um dos principais nomes da música produzida no RS nas últimas décadas.

Contexto

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Saint Hilaire situa-se na zona leste de Porto Alegre, na Vila Panorama, parte do bairro Lomba do Pinheiro e próxima à divisa com o município de Viamão, nas cercanias do Parque Saint´Hilaire. Conta atualmente com cerca de 1.200 alunos matriculados, do Jardim até a Totalidade 6, e 90 professores.

A Educação de Jovens e Adultos foi iniciada na escola em 18 de junho de 1996, portanto há mais de duas décadas. Neste mesmo período ocorreram as obras de construção que ampliaram o atendimento para 600 alunos em três turnos. Isso foi consequência da mobilização das comunidades locais através do Orçamento Participativo, processo de democratização do uso das verbas públicas, que também envolveram melhorias no sistema de infraestrutura básica; água, luz, saneamento básico, pavimentação e transporte público (EMEF SAINT´HILAIRE, 2011).

Desde 2015, asseguramos uma expansão considerável de atendimento à Educação de Jovens e Adultos, com a ampliação do número de matrículas, turmas e de carga horária para os docentes, a partir de experiências acumuladas nos anos anteriores e projeto apresentado e aprovado à administração municipal (MELLO, VIERO, GONÇALVES, 2016; EMEF SAINT HILAIRE, 2015). Tal movimento veio acompanhado por uma retomada da proposta pedagógica (PMPA, 1996, EMEF SAINT HILAIRE, 2011), um forte investimento no processo formativo interno, sistematização e socialização de experiências (MELLO, GONÇALVES, WASZAK, 2016), além do incremento de iniciativas de diálogo cultural, da valorização e ampliação das noções de leitura - da palavra, do mundo, das imagens, das sonoridades, etc. (FREIRE, 1984; 1989), como a que é aqui destacada.

Raul Ellwanger: vida e obra

Compositor, arranjador, cantor e instrumentista (violonista), Raul Ellwanger iniciou seus estudos musicais no Instituto de Belas Artes, em Porto Alegre. Sua formação inclui cursos incompletos de Direito, na PUCRS (em Porto Alegre), Sociologia na Universidade do Chile (Santiago) e na Universidade Nacional de Buenos Aires (Argentina), além de Música Erudita no Conservatório Municipal de Manuel de Falla (Buenos Aires).

Raul iniciou sua carreira no final dos anos 1960, no circuito de festivais universitários de Porto Alegre, cidade onde nasceu e foi fundador e articulador da Cooperativa dos Músicos de Porto Alegre Foi militante do movimento estudantil e integrou a resistência à ditadura

militar através da organização VAR-Palmares (Vanguarda Armada Revolucionária). Perseguido, entrou para a clandestinidade e residiu, como exilado, no Chile e Argentina[9]. Retornou ao Brasil em 1977. É hoje uma referência na luta pela afirmação dos Direitos Humanos e junto à *Comissão da Verdad*e e na *Rede Brasil Memória, Verdade e Justiça*, que investiga os crimes da ditadura militar no Brasil (ELLWANGER, 2009, 2011, 2013; RODEGHERO, 2011).

Sua discografia inclui 13 discos, entre lançamentos solo e participações. *Cantares* (2016); *Cabeça, corpo, coração* (2010); *Ouro e Barro* (2008); *Boa maré* (2004); *Paralelo 30 nº II* (vários artistas) (2001); *Luar* (1992); *La cuca del hombre* – Abraxas/Buenos Aires/NS Records/EUA, (1986); Portuñol/Todas las Voces/Arg. (1985); *Gaudério* (1984); *Teimoso e vivo* (1979,1981); *Paralelo 30* - vários artistas, (1978).

Entre seus maiores sucessos estão as músicas *Pealo de Sangue*, *Cigana Tirana*, *Me procura lá*, *Praia do Rosa* e *Eu só peço a Deus*, versão da música de León Gieco, que se tornou símbolo da luta pelos direitos humanos na América Latina. Tem mais de 200 canções, em parcerias consagradas com Pablo Milanés, Ferreira Gullar e Paulinho Tapajós, gravadas por intérpretes como Beth Carvalho, Elis Regina, Mercedes Sosa, Renato Borghetti e León Gieco. Também teve publicado o livro *Nas velas do violão: crônicas, letras e partituras* (2016), que reúne, além de sua obra transcrita nas partituras, relatos autobiográficos e crônicas produzidas por ele.

Trabalhos realizados

Inicialmente, realizamos internamente um processo formativo que proporcionou a todos/as colegas um conhecimento da trajetória e da obra do compositor. Tal processo foi enriquecido com entrevista concedida pelo cantor ao professor André Machado (ELLWANGER, 2017). Logo após, atividade coletiva, envolvendo o conjunto dos estudantes, deu-se início às produções com uma sensibilização e apresentação de um cronograma inicial de trabalho preparatório[10].

Ao longo do processo de organização do projeto na escola, foram realizados trabalhos específicos nas áreas de conhecimento e por meio da docência compartilhada, com roteiros de reflexão que envolveram músicas, vídeos, charges e textos escritos através dos quais os estudantes tiveram a oportunidade de conhecer a história de vida, a obra artística e as músicas do compositor.

---

[9] Em entrevista de história oral, concedida a Carla Rodeghero (2012), Raul Ellwanger reflete sobre a condição de exilado, dentre os militantes de esquerda, no Chile e na Argentina, entre 1970 e 1977.

[9] No link é possível visualizar através de pequeno vídeo, alguns dos trabalhos realizados e a contextualização do trabalho realizado: *https://www.youtube.com/watch?v=IS89j8OrXs8 ou https://bit.ly/3o731n4*

A partir do planejamento do coletivo da EJA, foram eleitas algumas das temáticas mais marcantes para aprofundamento da reflexão. Tais opções levaram à seleção de conhecimentos a serem trabalhadas com estudantes, entre os quais podem ser listados: biografia e discografia de Raul Ellwanger; linha de tempo de sua história de vida e obra; a Ditadura Militar no Brasil (1964-1985); repressão e tortura; a alternativa do exílio; anistia política, redemocratização do país e o papel dos artistas e intelectuais; Golpe presidencial no Brasil contemporâneo; reforma agrária; conflitos no campo, hoje; geografia da América Latina; repressão e resistência às ditaduras no Cone Sul; canções de amor e canções praieiras.

Dentre o vasto universo da produção do compositor e músico, selecionamos algumas músicas[11] que foram trabalhadas com estudantes através de audições, leituras e interpretações de suas letras: *Quero te ver liberdade* (1983); *Pealo de sangue* (1979); *Canção do desaparecido* (1980); *Eu só peço a Deus* (1984); *Moleque bonito* (1979); *Cigana tirana* (1984) e *Te procuro lá* (1979).

Como síntese do trabalho foram produzidos diversos painéis temáticos, a partir dos temas de estudo, da biografia e das músicas do compositor, que foram apresentados e expostos no espaço da escola em que foi recebido.



[11] Em apresentação-depoimento na Assembleia Legislativa do Estado do RS, Raul Ellwanger apresenta e comenta o contexto de produção de algumas de suas canções, sobretudo aquelas produzidas no exílio. Consultar Ellwanger (2011).

EJA Saint Hilaire acolhe Raul Ellwanger

O artista foi acolhido em um clima bastante informal por educadoras(es) e estudantes da Escola em uma noite fria de junho de 2017 para um bate-papo, apresentação e exposição de trabalhos realizados pelos estudantes e educadoras(es), além de tocar e cantar alguns de seus sucessos.

A experiência de conhecer a vida e a obra, de admirar sua produção musical, como compositor e intérprete, associado aos aspectos afetivos e políticos presentes na narrativa de Raul Ellwanger certamente foram muito marcantes para todos e todas, estudantes e educadoras(es). Sua abertura ao diálogo, simpatia, sua lucidez e postura política crítica, além do testemunho de participação cidadã em inúmeros momentos críticos, sua opção pelos *"dos de bajo"*, cativaram todos os participantes do projeto. Se não bastasse, a beleza das suas músicas e a emoção com que as apresentou fez daquela, uma atividade memorável!

Ao final do processo, no componente curricular de Música, foi solicitado que as(os) estudantes fizessem uma avaliação individual do trabalho realizado, trazendo as suas impressões da visita de Raul na Escola. Destacamos algumas delas a seguir:

> O que aprendi com e sobre o compositor? A trajetória dele é incrível (Luna T62); Sempre correr atrás do que se quer. Vencer os próprios medos. Acreditar! (Jéssica, T42); O essencial: como a vida e a luta por direitos e suas vitórias (Resposta coletiva da T62); Aprendi que temos que dar valor à vida e à liberdade (João Vitor, T42); Eu aprendi o que é ser um refugiado (Paulo César, T42); Aprendi que devemos ter coragem e força de vontade para não desistir assim de nossos sonhos (Natan, T61); Todos nós aprendemos muito com ele (Eduarda, T62); Nós aprendemos muito sobre a Ditadura Militar (Andrey, T51); Ele teve uma vida muito sofrida, mas nunca desistiu.

Entre os aspectos positivos foram recorrentes avaliações[12] como as destacadas, o que evidenciou o acerto da experiência: *"Na minha opinião foi um trabalho que valeu a cada segundo, pois valeu muito a pena para nós alunos, que buscamos um sonho. Com a história de vida do Raul eu aprendi muito. Inclusive que todo sonho é possível, basta ter fé e acreditar", "O colégio realmente adotou o compositor, como diz o Projeto", "Fizemos um bom trabalho, nos preparamos antes...", "Estava lindo! A organização estava perfeita", Ele foi muito bem recebido. Todos*

[11] Todavia, alguns aspectos negativos também foram destacados, em especial, em se tratando de alunos jovens: "Nossa turma poderia ser mais educada", "Algumas pessoas brincando, rindo muito e conversando", "É um cara meio antigo. Muitos não conheciam", "Faltou um pouco de atenção e respeito".

trabalharam juntos com muita atenção para nada dar errado", "Todos os profes se ajudaram um ao outro".

A história de superação pessoal, artística e política de Raul Ellwanger, ao transformar em positividade e fecundidade os desafios enfrentados certamente *bateu forte* no imaginário das(os) estudantes da EJA, porque não é outro o desafio que os move. Histórias cotidianas marcadas pela exclusão, pela restrição de direitos (ARROYO, 2017) pelo desejo e necessidade de afirmação como seres humanos, em *ser-mais* (FREIRE, 1983). E, para nós, não há dúvida de o quanto a arte é uma ferramenta essencial na afirmação da luta contra-hegemônica (WILLIAMS, 2011).

Freire e Ellwanger

A trajetória de cinco décadas dedicadas à música, desde um período histórico marcado pela efervescência política e cultural na América Latina fez de Raul Ellwanger um personagem ímpar. Seja pela sua participação no movimento estudantil, assim como a percepção das condições de vida das(os) trabalhadoras(es), a militância política em grupos de esquerda, sua participação como músico e articulador da Frente Gaúcha da Música Popular, na esteira dos grandes festivais de música popular iniciada em 1966, além do grande interregno provocado pela repressão que teve como marco o Ato Institucional n.5 (AI-5) no Brasil. As utopias que o moveram em diferentes etapas da sua trajetória até a luta em torno da memória e da verdade dos crimes da ditadura na atualidade fazem dele um testemunho de resistência e superação.

Tanto Paulo Freire como Raul Ellwanger viveram a condição de exilados no Chile, local que foi refúgio de militantes brasileiros investigados, processados e/ou condenados por ações consideradas subversivas. Para ambos, apesar de gerações distintas e de Freire ter chegado antes no Chile, em 1965, durante o governo de Eduardo Frei e ter saído de lá em 1969 (TRIVINOS, ANDREOLA, 2001), foi um período marcante, tanto como foi para Ellwanger, a experiência de viver sob o governo da Unidade Popular, sob a presidência de Salvador Allende (1970-1973). Foi lá que Freire escreveu, entre outras, sua obra mais conhecida, *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2000). Foi lá que Ellwanger ampliou significativamente sua formação política e estético-musical (RODEGHERO, 2011). Portanto, não é nenhum exagero em afirmar que a aproximação de ambos encontra uma convergência e sintonia de projetos políticos e estéticos.

Paulo Freire tem sido um dos autores que se constitui como referência política, epistemológica e ética para nossos trabalhos (EMEF SAINT HILAIRE, 2011). Ele nos lembra de que a realização do diálogo educativo prescinde necessariamente da escuta da palavra do outro, de

seu reconhecimento, mas também de sua problematização (FREIRE, 1998). Em relação à concepção do trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos, destacamos uma passagem significativa do próprio Freire:

> O conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção da Educação Popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. Uma destas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos — trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos —, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular. (FREIRE, 2003, p. 15).

Tal assertiva, em uma sociedade cada vez mais marcada pela cultura imagética e sonora, certamente pode ser ampliada para o reconhecimento das culturas populares e a educação musical tem se mostrado um recurso extraordinário para afirmação de possibilidades de apuro do senso *ético-estético,* de busca de humanização e justiça social. É direito do povo a cultura e o questionamento do instituído como dominante.

Considerações finais

O contexto vivido tem sido marcado severamente por restrições de direitos e ataques à classe trabalhadora. Desde 2015, percebemos uma mudança na correlação de forças entre as classes sociais no Brasil, com a consolidação de um quadro político caracterizado pela ofensiva política, social e ideológica da burguesia sobre a classe trabalhadora e o povo pobre. A burguesia, depois de muitas hesitações, rompeu o pacto de colaboração com o Partido dos Trabalhadores (PT). Apostou, desse modo, na coalizão de um novo bloco histórico para aplicar reformas estruturais, restaurar a acumulação capitalista por meio da mercantilização de direitos sociais e tentar contornar a grave crise política e econômica.

A partir do golpe político-midiático ao Estado democrático de direito, perpetrado em 2016, um governo ilegítimo impõe uma agenda conservadora no âmbito econômico-político-ideológico-cultural e a sociedade vê, atônita, um alinhamento às políticas neoliberais e

privatistas, claramente orientadas por agências externas (BANCO MUNDIAL, 2017), na lógica do "ajuste fiscal", que atinge fortemente a educação, a saúde e a cultura e se estendem para afirmar e difundir valores reacionários, xenófobos, racistas e misóginos.

No âmbito local, a omissão do Estado e a ausência quase absoluta de políticas culturais, sob a condução da Gestão Nelson Marchezan Júnior (PSDB), vêm transformando Porto Alegre em uma cidade que perde, dia-a-dia, seu maior patrimônio: a afirmação da cultura cidadã. Diante disso, atividades como a relatada adquirem uma especial relevância dentro do binômio resistência-afirmação.

O sucesso da experiência, com a afirmação do papel de Ellwanger como artista-compositor cidadão, crítico e engajado em torno das lutas por justiça social nos leva à convicção de que é através de diálogos dessa natureza que a EJA afirma e atualiza o legado freiriano em torno da Educação Popular.

Se os anos de chumbo da ditadura civil-militar parecem distantes (GORENDER, 1988), o protofascismo se avizinha e ganha formas inusitadas na atualidade, afirmando a tese (insustentável) da "escola sem partido" (FRIGOTTO, 2016). É preciso, portanto, resistir a essa avalanche através da boa luta que constrói a consciência crítica. E as lutas, em todas as arenas, inclusive na escola pública popular, por *Memória, Verdade e Justiça*, reveste-se de profundo significado político. Nessa mesma perspectiva, lembramos o apelo de Arroyo (2017), quando o mesmo afirma a necessidade de recuperar a humanidade roubada dos estudantes jovens-adultos da EJA, em seus percursos tortuosos no âmbito escolar, seja provocados pelo mundo do trabalho, seja pela dura realidade no contexto local em que estão inseridos.

O ataque sobre a EJA, com a rejeição dos marcos legais e programáticos existentes, restrição de matrículas, asfixia orçamentária, fechamento de escolas, em uma rede pública, como Porto Alegre, não é algo isolado e pontual (DI PIERRO, HADDAD, 2015), mas parte de um projeto perverso mais amplo orientado pela lógica da mercantilização da educação (BALL, 2014; BANCO MUNDIAL, 2017).

A afirmação do direito à educação para jovens, adultos e idosos no âmbito da escola pública exige necessariamente o compromisso dos gestores das políticas educacionais. Os marcos e preceitos legais são referências importantíssimas, mas sabemos que, no mais das vezes, é necessária a participação popular e a mobilização social para que se assegurem direitos, cobrando do Estado o efetivo investimento nessa modalidade ainda tão aviltada e sujeita a dissabores nas relações com os gestores (ARROYO, 2017). Esse é o papel das(os) educadoras(es) críticas(os) e contra-hegemônicos (GRAMSCI, 1989), que empunham com vigor a bandeira da EJA pública e popular, plasmada no compromisso com os jovens, os adultos e os idosos da classe trabalhadora que anseiam

"ser-mais" (FREIRE, 1983; 2003), e percebem a escola como espaço privilegiado para recomeçar e retomar seus projetos de vida (MELLO, 2015b).

Referências

ARROYO, Miguel. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA*: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

ATEMPA – Associação dos Trabalhadores em Educação. *Carta-Manifesto da EJA* às autoridades municipais na esfera educacional, conselhos de direitos, parlamentares, órgãos de representação associativa e sindical. *Seminário da ATEMPA: A Rede Municipal em Tempos de Resistência: Em defesa da Educação Pública.* Mai. 2017a.

ATEMPA – Associação dos Trabalhadores em Educação. *Nota da ATEMPA sobre a EJA de PORTO ALEGRE*. 10 de agosto de 2017b.

ATEMPA – Associação dos Trabalhadores em Educação. *Manifestação dos docentes na EJA da RME/POA sobre a jornada de trabalho, reuniões pedagógicas e atendimento aos alunos - base político-pedagógica e legal*. Comissão de EJA/ATEMPA. Porto Alegre, 02 de jun. 2017c.

ATEMPA – Associação dos Trabalhadores em Educação. A educação resiste! A Cidade resiste! *Boletim da Resistência,* n. 2. Ago. 2017d.

ATEMPA – Associação dos Trabalhadores em Educação. A educação resiste! A Cidade resiste! *Boletim da Resistência,* n. 3. Mar. 2018.

BALL, Stephen J. *Educação Global S.A*: novas redes políticas e imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BANCO MUNDIAL. *Um ajuste justo*: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Vol I: Síntese. Novembro de 2017.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. *Cad. CEDES* vol.35 no.96, Campinas, Mai/ago. 2015.

EMEF SAINT HILAIRE. *Projeto Político-Pedagógico*. Porto Alegre, 2011. Versão Preliminar. Reprogr.

ELLWANGER, Raul. A milonga dos vencidos. In: PADRÓS Enrique Serra; BARBOSA, Vânia M.; LOPEZ Vanessa Albertinence, (Orgs.). *A Ditadura de Segurança Nacional no Rio Grande do Sul (1964-1985): história e memória*. v.2. Repressão e Resistência nos "Anos de Chumbo". Porto Alegre: Corag, 2009. p.81-94.

ELLWANGER, Raul. Memórias da Resistência no Rio Grande do Sul – Apresentação Musical de Raul Ellwanger. *In*: PADRÓS, Enrique Serra; NUNES, Cármen Lúcia da Silveira; LOPEZ, Vanessa Albertinence; FERNANDES, Ananda Simões (Orgs.). *Memória, verdade e justiça*: as marcas das ditaduras do Cone Sul. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, 2011. p.105-115.

ELLWANGER, Raul. *Nas velas do violão*: crônicas, letras e partituras. Porto Alegre, Ed. do Autor, 2016.

ELLWANGER, Raul. *Dados artísticos e Discografia*. http://dicionariompb.com.br/raul-ellwanger/dados-artisticos Acesso em 28/05/2017.

ELLWANGER, Raul. *Entrevista a André Machado*. Porto Alegre, abril 2017. Inédita.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário de Língua Portuquesa*. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1983.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. Educação de adultos: algumas reflexões. *In*: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta.* 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p.13-15.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. *In:* FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) *Escola "sem" partido*: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p.17-34

GORENDER, Jacob. *Combate nas trevas*. *A esquerda brasileira*: das ilusões perdidas à luta armada. 3 ed. São Paulo: Ática, 1987.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

KERN, Jaciara, MACHADO, André; MELLO, Marco. VIERO, Rita; O som é massa! Projeto adote um compositor na EJA. *Seminário de Educação Popular: Crianças, jovens e adultos e o legado de Paulo Freire.* Porto Alegre, 25 e 26 de agosto de 2017. Coletivo de Escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação/Lomba do Pinheiro; ATEMPA – Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre; SIMPA – Sindicato dos Municipários de Porto Alegre; Conselho Popular da Lomba do Pinheiro; Centro de Promoção da Criança e do Adolescente São Francisco de Assis.

MELLO, Marco. ATEMPA: história e lutas em torno das políticas curriculares. *Revista da ATEMPA*. n.1, Out/2015a. p. 5-11.

MELLO, Marco. Culturas e identidades juvenis na EJA: desafios na formação de educadores. *Revista Conhecer*. Educação de Jovens e Adultos. N.8. Porto Alegre, 2015b. p. 54-73.

MELLO, Marco; GONÇALVES, Janderson; WASZAK, Jaqueline (Orgs.). *Palavras da EJA*: Muitas faces, tantas vozes, outras palavras. Porto Alegre: EMEF Saint Hilaire. Educação de Jovens e Adultos. n.1, 2016.

MELLO, Marco; VIERO, Rita; GONÇALVES, Janderson. Com quantas lutas se afirma um direito? Histórias da EJA na escola pública popular. *X Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire: Democracia, sujeitos coletivos e a Pedagogia da Esperança*. Porto Alegre, 25 e 26 de nov. de 2016.

PORTO ALEGRE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Caderno Pedagógico n. 8. *Em busca da Unidade Perdida. Totalidades de Conhecimento: um currículo em Educação Popular*. Porto Alegre, Set.1996 (Ed. rev. e ampliada).

RODEGHERO, Carla Simone Um pouco além do concebível: o Chile e a Argentina na memória de um exilado brasileiro. *História UNISINOS*: revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, RS. Vol. 16, n. 1 (jan./abr. 2012), p. 93-105.

RODEGHERO, Carla Simone; GUAZZELLI, Dante; DIENSTMANN, Gabriel; *Não Calo, grito: memória visual da ditadura civil-militar no Rio Grande do Sul.* Porto Alegre: Tomo Editorial, 2013.

SIMPA – SINDICATO DOS MUNICIPÁRIOS DE PORTO ALEGRE. Marchezan quer acabar com a cidade! *Boletim Luta Municipária*. Ed. Extra, Setembro/2017.

SIMPA – SINDICATO DOS MUNICIPÁRIOS DE PORTO ALEGRE. Ano começa com novos ataques aos servidores. *Boletim Luta Municipária*. N. 42. Fev./2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo; ANDREOLA, Balduíno Antônio. *Freire e Fiori no exílio*: um projeto pedagógico-político no Chile. Porto Alegre: Ed. UniRitter, 2001.

VIERO, Anézia. Educação Popular também se faz na luta: o processo de organização da Comissão da EJA/ATEMPA. *In:* MELLO, Marco (Org.) *Paulo Freire e a Educação Popular*. Porto Alegre: ATEMPA; IPPOA, 2008.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e materialismo*. São Paulo: Ed. UNESP, 2011.

EJA – Educação de Jovens e Adultos: uma modalidade de ensino, por essência, inclusiva

Marcelo Stoduto[1]

O presente artigo tem por propósito principal problematizar, em sentido *lato sensu*, a concepção que nossa sociedade, de modo geral, tem sobre inclusão. Ao segmentá-la em um campo restrito da ação humana e associá-la, não raro, a grupos sociais específicos, percebe-se que isto acaba por interferir em quem somos, como nos relacionamos uns com os outros, o que queremos priorizar ser e para onde pretendemos ir enquanto sociedade.

Como desdobramento da questão filosófico-social acima apresentada, trazendo-a agora, *stricto sensu*, pretende-se exaltar o quanto a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um espaço de aprendizagem único, fundamentalmente necessário, porque procura ser inclusiva, como se observa desde as motivações que levaram a sua criação e instituição no sistema educacional até seu *modus operandi* diário. E ainda o que ela proporciona a sua expressiva parcela da sociedade, a qual não pode ser colocada à margem dos planejamentos e estratégias de ação das políticas públicas, como se verifica no dia-a-dia, apesar do que está disposto em legislação[2].

A EJA[3] precisa, definitivamente, ser vista, respeitada pelos gestores públicos e por todos os demais segmentos da sociedade, valorizada por seu potencial realizador, incentivada e colocada igualitariamente no mesmo rol de relevância que todas as políticas pensadas para o chamado "ensino regular" possuem.

Visando fortalecer os argumentos a respeito deste tema, faço um recorte de minha jornada pelo magistério em EJA, citando apenas duas das escolas mais recentes nas quais atuei nessa modalidade: Centro Municipal de Educação de Trabalhadores Paulo Freire (CMET Paulo Freire) e Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre (EPA). Escolas bastante específicas e ricas em suas propostas pedagógicas, ambas de inestimável valor pelo serviço que prestam à sociedade.

Por fim, amplio a reflexão/problematização sobre o processo inclusivo nesse meio, a partir de minha experiência e de meus colegas

---

1 Professor da Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre – EPA. Especialista em AEE, Fundador e Coordenador da SIR (Sala de Inclusão e Recursos) da escola. E-mail: *marcelostoduto@gmail.com*

2 Conferir em Referências as legislações específicas.

3 Espaço educacional legitimado de inclusão social a jovens adolescentes, adultos e idosos que, por razões inúmeras, foram privados ou privaram-se, por sua própria vontade (mais raro) ou não, de darem sequência e finalização ao seu primeiro ciclo de aprendizagens dos chamados conhecimentos escolares de Educação Básica.

no universo chamado EPA: como tem sido fazer Educação Especial Inclusiva (apenas um dos ramos educacionais dentre tudo que abrange fazer inclusão) em um espaço educacional de EJA diurna e com atendimento prioritário à população em situação de rua de Porto Alegre (e as tantas implicações decorrentes do trato com essas comunidades).

Outro fator relevante a ser apontado é o quanto ainda há por ser feito, no que diz respeito à gestão pública, dado que, na prática, a maciça maioria de alunos de EJA da Rede Municipal de Ensino não é efetivamente contemplada pela garantia de seus direitos de acesso ao AEE – Atendimento Educacional Especializado.

Atitude inclusiva como pressuposto de civilidade social e cultura de paz

Haverá um tempo em que não será mais necessário pensar em inclusão como uma política pela qual se precise lutar e gerar engajamento, um tempo em que a inclusão possa ser um princípio, um estado de consciência, uma atitude tão inerente à condição humana, tão basilar, que recordar uma época em que inclusão precisou ser objeto de árdua luta, de construção de políticas públicas forjadas a ferro e fogo e de mobilizações constantes. De quantos precisaram defender a dignidade dos excluídos de existirem e serem no mundo, com direito de ir e vir, de livre manifestarem-se, parecerá algo beirando o improvável. Para alguns, há de soar utópica essa assertiva acima. Preferimos, todavia, olhá-la com os olhos do esperançar de Freire:

> É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo… (FREIRE, 1992).

Quem de nós não aprecia sentir-se incluso? Ter um sentimento de pertença? Ser alguém bem-vindo? Saber que temos alguma importância ou relevância para o mundo, para a vida de outras pessoas, para a nossa família?

E quantos de nós não temos ou já não tivemos alguma razão para nos sentirmos excluídos em algum aspecto ou setor de nossas vidas? Inúmeras são as motivações que, todos os dias, provocam, em nosso coração, a sensação de inadequação ou de não pertencimento no mundo, na sociedade, nos paradigmas forjados de normalidade ou de padrão: estético (aparência), de saúde (física, mental ou emocional), ideológico, político, socioeconômico, ético, religioso, etário, de gênero, de orientação

[4] (FREIRE,1992).

sexual, intelectual, étnico, enfim... Há sempre uma não total correspondência aos anseios e expectativas que criamos de nossa própria imagem, adequação e atuação no mundo, tanto quanto que percebemos que os outros se sentem no direito e no dever de criarem sobre nós impressões, afirmações e expectativas assim como, por efeito dominó, passamos a criá-las a respeito dos outros.

Nessa perspectiva, é inevitável que o rigor que (nos) impomos e ao qual também nos submetemos incite sempre incompletude, carência, solidão interior, vácuos que tentam ser preenchidos de mil modos e que parecem nunca encontrar respostas satisfatórias aos nossos critérios internos. Essa é a dor do vazio, do esvaziamento do amor e do acolhimento de uns para com os outros e, sobretudo, para conosco mesmo.

Partindo dessa reflexão, não é difícil entender um pouco mais e colocar-se no lugar de uma pessoa com deficiência porque nem mesmo os recursos de que dispomos de psicomotricidade, de mobilidade, de raciocínio, de acuidade visual e auditiva, de autonomia nas decisões e nos fazeres, de independência, de credibilidade mínima dos outros (e, sobremaneira, dos mais próximos, a família) ela, a pessoa com deficiência, tem. Deve-se instrumentalizá-la de recursos um pouco mais igualitários em relação ao nosso mundo que, mesmo caótico em muitos momentos, não nos engessa tamanhamente a ponto de nos impedir de lutar por nossas vidas, nossos sonhos, nossos direitos, nossas verdades internas. Com um agravante: não raro, ela não é vista como a pessoa que tem a(s) deficiência(s) de tipo A ou B, mas como *a deficiente;* é medida em *tábula rasa*, como se sua deficiência determinasse quem é, sua personalidade e força de vontade, o que sente e dá conta de refletir e, nas padronizações diagnósticas dos laudos médicos, estivesse dentro de um grupo de características imutáveis, não alteráveis a partir das realidades e predisposições de cada um, a cada novo momento de suas vidas.

Trazemos à baila, então, a reflexão sobre o quanto temos para aprender a incluir dentro de nós mesmos e uns para com os outros, e sobre o quanto nossa sociedade enferma – agora, mais do que nunca, a olhos vistos – por não saber parar de excluir, parar de tirar uns dos outros, parar de esvaziar corações e esperanças, parar de subjugar, subestimar, agredir, invadir, controlar, exigir e cobrar, sempre no rigor, e pouco ou quase nada no amor. Há tanto que aprendermos a incluir que nossos alunos com deficiências são apenas mais um elemento integrante desafiador em nossa caminhada. Precisamos educar pessoas, e não deficientes. Assim como também precisamos educar pessoas, e não heterossexuais, homossexuais, transexuais, etc. Educar pessoas, e não jovens ou idosos, direitistas ou esquerdistas, ricos ou pobres, religiosos ou agnósticos.

Trajetória profissional e pessoal na EJA

Comecei a atuar como educador em EJA em 2008. Nesse ínterim, gozei da oportunidade de estagiar (com o sentido de vivenciar, experienciar) no serviço público em duas redes municipais de ensino, no município de Sapucaia do Sul e, desde 2013, em Porto Alegre. Digo e repito, sem medo de equívoco: foi e segue sendo uma honra ser servidor educador em EJA, a despeito de quem tanto se incomode com a existência dessa modalidade de ensino. Nesse percurso, já estive Professor de Língua Portuguesa, Professor Coordenador de Biblioteca Escolar, Vice-Diretor de EJA, Diretor geral de escola e, mais recentemente, há aproximadamente dois anos e meio, tenho estado Professor Especialista em Educação Especial, coordenando o AEE – Atendimento Educacional Especializado, em SIRs-DI (Salas de Integração/Inclusão e Recursos – Deficiência Intelectual), por um ano no CMET Paulo Freire (Centro Municipal de Educação de Trabalhadores Paulo Freire) e, na sequência, na EMEF Porto Alegre – EPA. Parte daí o meu "lugar de fala", por assim dizer.

As EJAs costumam, em geral, ser ofertadas à população somente à noite. Ao poder atuar no CMET Paulo Freire, escola/centro educacional em que há somente turmas de EJA nos três turnos do dia, esse fato decerto me impactou positivamente como educador e lamento que o mesmo não se estenda às outras escolas da Rede Municipal de Ensino (RME). E, até onde me conste, não há qualquer estudo oficial que demonstre não haver demanda nas comunidades para serem absorvidas também em EJAs diurnas, no mínimo, constituindo várias escolas-polo com esse fim.

No CMET, além dos componentes curriculares comuns ao Ensino Fundamental, há o Centro Musical (com aulas de canto, instrumentos de corda e percussão, teclado, teoria musical, performance, entre outros), aulas de teatro, biodança, serigrafia, educação ambiental (abertas à comunidade), letramento digital, artesanatos com fuxico, mosaicos, cinema, capoeira com o grupo Mizambe, parceria com a *Parceiros Voluntários*, oficina de Escrita Criativa e Econopop (Economia e Finanças). O CMET conta, ainda, com apoio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em Iniciação Científica e do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) em Educação Ambiental. No campo da Educação Especial Inclusiva, a escola dispõe dos serviços de SIR Deficiência Intelectual (alunos do CMET e como polo para alunos de todas as demais EJAs noturnas da Rede), SIR Deficiência Visual (do CMET e da Rede), SIR PTE – Programa de Trabalho Educativo (alunos do CMET, das EJAs da Rede e também do diurno, com deficiência, com preparação para vivências educativas relativas ao mundo do trabalho).

Foi no final de 2020, o pleno apogeu da pandemia da covid-19, quando saí da condição de professor de língua portuguesa na EJA e no

Ensino Fundamental regular diurno da EMEF Senador Alberto Pasqualini, no bairro Restinga, em Porto Alegre, e assumi como Professor especialista em Educação Especial Inclusiva, no AEE, em SIR-DI, no CMET Paulo Freire, onde permaneci ao longo de 2021.

Ao final desse ano e já no começo da retomada letiva em 2022, nova grande mudança se estabelece. Por necessidades e interesse da SMED, sou convidado a fundar uma SIR na EPA, dando início ao trabalho de Educação Especial nessa escola repleta de especificidades de público e de trabalho pedagógico especializado, visto que a instituição já deveria contar com profissional especialista nesta área há bastante tempo, por lei. Mais um imenso desafio. Como não sou afeito a recusar oportunidades que incentivem a transformar-me em um ser humano melhor e testar a minha capacidade de superação profissional. Não hesitei e assumi de pronto mais essa empreitada.

Contextualização da modalidade EJA enquanto pilar da educação popular e de emancipação social e cultural de sujeitos

Nosso intuito, nesta seção, é a construção de argumentos que visem fortalecer e legitimar o imenso e fundamental papel de garantia de direitos humanos e sociais que se possibilita à parcela da população que precisa lançar mão da EJA como modalidade que atenda às condições de efetiva e legal possibilidade de manutenção da aprendizagem contínua ao longo da vida. Enquanto houver um cidadão que, dentro do previsto em lei, não tenha conseguido dar continuidade regular as suas aprendizagens escolares e que tenha em seu arbítrio o livre querer manifesto de ocupar um lugar nas classes que lhe devolvem o *status* legítimo e condição social de estudante, há de ser esse direito garantido e respeitado.

Afinal, por que afirmamos ser a EJA uma modalidade, por essência, inclusiva? Por sua constante condição de heterogeneidade: etária, socioeconômica, cognitiva (níveis de facilidade ou de dificuldade de aprendizagem), de saúde física e mental, de proximidade ou distância quanto à moradia, de trajetórias de vida, de profissões (no caso dos alunos trabalhadores), de objetivos de vida e metas a alcançar, de motivações que os levaram a retomar seus estudos, de frequência às aulas (frequentes, infrequentes, afastados legalmente com estudos compensatórios à distância, evadidos, egressos, transferidos, ingressantes a qualquer tempo, entre outros). Pessoas de cultura urbana ou rural, professantes de várias fés religiosas e não-religiosas, brasileiros, estrangeiros naturalizados ou não, abrigados, desabrigados, moradores de residenciais terapêuticos, pessoas em situação de rua, pessoas com incontáveis dons artísticos descobertos e encobertos, amores que se constroem e, por vezes, desconstroem-se dentro do espaço escolar... Seu público é constituído por uma faixa etária que vai dos 15 aos 70, 80, 90

anos. Uma multiversidade de vidas e de viveres. Turmas com múltiplas características, para se administrar e conciliar em busca do possibilitar e potencializar o bom convívio e as aprendizagens de todos e entre todos. O que poderia ser, em sua natureza, mais inclusivo do que isso?

Educação Especial Inclusiva em EJA na EMEF Porto Alegre – EPA

Por que tão específico? Simples. Porque é um espaço e um trabalho marcados, do começo ao fim, por expressivas especificidades.

Não é meu intuito, no presente estudo, ater-me ao histórico da instituição como escola de passagem de crianças em vulnerabilidade social, em situação de rua na capital, inicialmente, até tornar-se uma instituição fixa de Ensino Fundamental, apenas na modalidade EJA, somente diurna. Atualmente, ela acolhe jovens e adultos, alguns que acompanham a evolução da escola ao longo de 27 anos de sua existência, desde pequenos, sem grandes alterações em sua situação social. Escola essa que segue lutando judicialmente para manter-se de portas abertas, apesar dos notórios e honrosos serviços prestados à sociedade porto-alegrense.

É possível apontar para o presente que ganhei sem pedir: compor uma equipe com o grupo de excelência de trabalhadores em educação que atua qualificada e amorosamente neste espaço, dignificando a condição humana de vários cidadãos que, sem aquilo que é oportunizado nesse ambiente, eles(elas) se tornariam, não raro, invisíveis ao grande público, à margem do pleno gozo de seus direitos humanos.

Ora, se inclusão tem estreita e direta relação com acolher (atitude humana acolhedora), sem hipérboles, a EPA pode ser considerada uma universidade do acolhimento inclusivo. Não faltam contextos para treinar, dia a dia, em sua máxima intensidade, a capacidade de acolher e amparar as misérias e desventuras humanas. O que poderia ser mais humanitário e humanizador do que isso?

A EPA é uma escola que atende, majoritária e prioritariamente, pessoas em condição de vulnerabilidade social[4], incluindo jovens e adultos em situação de rua, abrigados, albergados, moradores de residenciais terapêuticos públicos e privados. Todos, para sua matrícula,

[4] Quando se pensa em um público marcado por profunda vulnerabilidade social, deve-se ter em mente estar-se tratando diariamente com casos de: abandono e/ou rejeição familiar; violência doméstica; exploração sexual de menores e ao longo da vida, violência sexual masculina e feminina; prostituição como meio de sobrevivência; exposição a trabalhos exploratórios em regime de escravidão ou similar a esta; históricos pessoais e/ou familiares de dependência química (alcoólica e/ou de quaisquer outras substâncias psicoativas com efeitos de menor ou maior gravidade a curto, médio e longo prazo); exposição direta ativa ou passiva ao mundo do tráfico; exposição a ou participação em brigas de rua com uso de armas brancas ou armas de fogo; exposição a ações violentas sociais, resultados de ato discriminatório e preconceituoso (incluindo alunos queimados vivos na rua; colocação proposital, às escondidas, de estilhaços de vidro em alimentos "doados"; entre outras expressões "de afeto, carinho e apreço" – sim, contém MUITA ironia); humilhações públicas

passam pelo Serviço de Acolhimento, Integração/Inclusão e Acompanhamento (SAIA), que é, por assim dizer, um Serviço de Orientação Educacional (SOE) ampliado. Este setor foi pensado e planejado para atender a cada um com respeito, responsabilidade, comprometimento e engajamento, para garantia de condições de acesso a todos os espaços e serviços públicos que sejam de direito de todo e qualquer cidadão, independentemente de suas condições sociais e econômicas de vida. Durante as entrevistas de acolhimento, são coletadas informações que, dentro do que seja mais confortável e tranquilo a cada matriculando trazer em sua narrativa, auxiliam no mapeamento das necessidades de cada um, na avaliação de estratégias de ação e no planejamento de uma proposta pedagógica que favoreça e incentive as potencialidades de cada pessoa, respeitando seu histórico e bagagem de vida. Levando em conta o seu quadro de saúde física e mental, sua necessidade ou não de aporte dos serviços de Assistência Social e de Saúde Pública, a existência ou não de uma família, de vínculos com a mesma e de possibilidade ou não de contato mediado pela escola, entre outras tantas particularidades.

Decerto, há quem possa estar se questionando ao ler essas linhas: “Como ele pode considerar isso tudo como sendo um presente que ele não pediu, mas ganhou?” Realmente, para ser capaz de compreender esta assertiva, seria necessário conhecer com mais profundidade minha trajetória de vida, educação familiar e acadêmica, princípios e valores de vida, de mundo, de espiritualidade, para que faça mais sentido. Não obstante, sim, ratifico que, trabalhar nesse espaço é uma dádiva, uma chance ímpar de ter contato com todas as desventuras humanas possíveis e imagináveis, o que permite uma lapidação profunda da consciência, da ética, da dialética, da estética, do entendimento de cultura, uma diversidade e poliversidade, um convite permanente ao autoconhecimento, ao alterconhecimento, à humanitarização e extração do que possa haver de melhor e mais luminoso dentro de nós.

Não é possível sobreviver nesse espaço e atuar com qualidade e competência profissionais, com sanidade mental suficiente, sem

e agressões, inclusive por membros dos serviços policiais; envolvimento em ações criminosas de assaltos com furto ou roubo; pessoas respondendo a processos criminais e medidas penais; público em situação de rua; quadros de saúde majoritariamente marcados por contaminação com ISTs (Infecções Sexualmente Transmissíveis), escabiose (sarna), pediculose (piolho), doenças neurodegenerativas, transtornos/ distúrbios mentais neuróticos ou psicóticos, síndromes, quadros crônicos de ansiedade, pânico, depressão, TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), TOD (Transtorno Opositor-Desafiador), TOC (Transtorno Obsessivo-Compulsivo), deficiências isoladas ou múltiplas; afora isso sendo comuns contextos em que se vê alunos juntando baganas de cigarro do chão para darem suas tragadas, alunos alimentando-se de restos de alimentos deixados embalados ou expostos nas ruas, nem todos em reais condições de consumo (alimentos estragados). Não são tão raros quadros de surto psicótico e mesmo tentativas de suicídio (inclusive dentro do espaço escolar).

predisposição permanente ao *amor*, ao *amar*. Amar o ser humano; acreditar e apostar nas potencialidades do ser humano, mesmo que revestido de dificuldades; tratar respeitosamente o ser humano; edificar valores ou rever os valores instaurados; não julgar o *modus operandi* e *modus vivendi* do ser humano, mas antes partir dessas condições para fazê-las avançar, eis algumas das condições *sine qua non* para se obter mínimo êxito, seja na formação educativa do indivíduo, seja no processo de inclusão e reinserção social.

Aos estudantes a EPA oferece condições para higiene pessoal (banho, troca de roupas, escovação dental, feitio de barba e depilação, fornecimento de absorventes íntimos) e lavagem de roupas anteriores ao início dos turnos de aula; há alimentação com dieta nutricional balanceada e qualificada às suas necessidades, saboroso tempero e muitas pitadas de afeto por todos que atuam na equipe de refeitório (olha-se para o rosto dos colegas e não se vê “cara amarrada” e má-vontade, antes pelo contrário).

O SAIA media escutas qualificadas, escutas empático-pedagógicas, orienta e coordena os turnos de aulas, mantém estreito contato com o setor de saúde (Consultório na Rua fazendo visitas periódicas à escola e avaliando estudantes, acompanhamento a postos de saúde para consultas e exames para os que necessitam desse suporte, providencia avaliação oftálmica e odontológica, acompanha estudantes em atendimentos de emergência quando é o caso, etc.), articula-se em parceria com o Instituto de Psicanálise com visitas semanais de estudantes que “laboratoriam” na escola com suporte psicológico-emocional, media suportes junto aos órgãos dos serviços de Assistência Social (AICAS[5], CRAS[6], CREAS[7], Pop Rua[8] e outros), possibilita espaços de diálogo qualificado e organização de movimentos populares das comunidades da população em situação de rua, auxilia no controle medicamentoso dos estudantes, media contatos para confecção de documentos dos estudantes sem documentação, bem como pesquisa de vida para casos de alunos que chegam sem quaisquer referenciais sobre os quais se possa embasar fidedignamente a respeito de suas origens e trajetórias de vida.

Os alunos matriculam-se nos turnos da manhã ou da tarde, conforme a totalidade (ano/seriação a que pertençam), e são sempre convidados a permanecerem no ambiente escolar no turno inverso ao de estudo, com engajamento nos projetos, vivências, oficinas e serviços pedagógicos oferecidos. Quanto mais tempo puderem permanecer dentro do espaço da escola, menos riscos, menos exposição às ruas e suas

---

[5] AICAS - Associação Intercomunitária de Atendimento Social.

[6] CRAS - Centros de Referência de Assistência Social.

[7] CREAS - Centros de Referência Especializados de Assistência Social.

[8] Pop Rua - Centro de Referência Especializado para População em Situação de Rua.

agruras, mais acolhimento, mais chances de aprendizado, menos tempo expostos a hábitos que fragilizam sua mente, sua saúde, seus potenciais humanos (tabagismo, alcoolismo, drogadição), dentro do que institucionalmente se entende como exercício de uma política de redução de danos e de construção de paz.

Além dos componentes curriculares regulares, a EJA da EPA oferece Projetos de Vida e Cidadania com oficinas de Matemática Financeira, Jogos Lógicos, Tecnologia e Inovação, Escrita Criativa, Poesia, Xilogravuras, Núcleo de Cinema, Horta, Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) e Doenças Infecciosas, Laboratório de Ciências, Estudos de Problemas Contemporâneos, Iniciação à Pesquisa Científica, Saúde Física e Bem-Estar. Há também os chamados Projetos Temáticos, os quais reúnem professores e alunos, semanalmente, em torno de temáticas democrática e previamente escolhidas, em que alunos de mais de uma totalidade de ensino podem reunir-se e trocar ideias, opiniões, aprendizagens, mediados pelo grupo de professores de diferentes componentes curriculares. Ainda no contraturno ao de estudo, os alunos podem contar com os serviços pedagógicos do Laboratório de Aprendizagem.

Integrando e completando o quadro de trabalho pedagógico, os alunos indicados pelo SAIA ou pelos professores do ensino regular de sala de aula podem contar com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), na SIR-EJA. Nesse espaço, todos os alunos são acolhidos, primeiramente, até construírem vínculo mínimo de confiança e, a partir de então, passam por entrevista. Há alunos que já têm histórico na Rede e que já foram anteriormente avaliados por outros profissionais da Educação Especial Inclusiva. Outros, no entanto, não têm vida escolar regular, ou sequer frequentaram escola ao longo da vida.

Havendo constatação ou suspeita de comprometimentos significativos de ordem cognitiva, física, motora, fonoarticulatória, auditiva ou visual, passam por avaliação especializada no AEE. Confirmadas as hipóteses mediante observação e análise técnica qualificadas sistemáticas, iniciam atendimento regular em SIR, com elaboração de seus Planos de Desenvolvimento Individual de Aprendizagens (PDIs), intervenções pedagógicas de adaptações curriculares, de abordagem no trato diário e infraestruturais, de modo a possibilitar sua plena inclusão e acessibilidade ao currículo e aos espaços escolares. Ao término de cada período letivo de trabalho, emitimos, então, Parecer Técnico-Pedagógico, detalhando pontos centrais de seu histórico de vida, familiar (quando há) e de saúde; histórico escolar; aspectos sócio afetivos e comportamentais, cognitivos e de linguagem, de raciocínio lógico-matemático, psicomotores; atividades de vida autônoma e autocuidados; destaque para potencialidades mais perceptíveis de cada estudante e finalizando com apontamentos e

recomendações do Serviço Pedagógico de AEE, envolvendo, inclusive, encaminhamentos e cuidados em saúde.

Tendo em vista que ainda prepondera o desconhecimento do público em geral, e mesmo da grande maioria dos trabalhadores em educação, a respeito do que, de fato, constitui o trabalho do AEE, sendo na EJA ou em qualquer outra modalidade de ensino das redes pública e privada, e qual seu nível de abrangência, torna-se relevante salientar que este tem por função precípua complementar as aprendizagens dos educandos público-alvo da Educação Especial Inclusiva. Assim como possibilitar condições, recursos, estratégias personalizadas de estudo; pesquisando métodos e compartilhando com os docentes da escola tudo que possa facilitar, favorecer, estimular, ampliar condições de aprendizagem e exercício da neuroplasticidade e neuropsicomotricidade dos estudantes. Em síntese, o trabalho de AEE visa identificar as potencialidades de aprendizagem dos educandos, mapear suas dificuldades e limitações específicas e buscar alternativas de acessibilidade e flexibilização curricular com vistas ao atendimento adequado de suas especificidades individuais.

Portanto, seu trabalho não é e não pode ser de caráter estritamente conteudista, como uma espécie de reforço escolar, com outro nome. Já *funções executivas* (memória de trabalho, flexibilidade cognitiva, controle inibitório, planejamento, resolução de problemas, raciocínio); *funções cognitivas em amplo espectro* (memórias de curto, médio e longo prazo; memórias perceptivas sensoriais: tátil, visual, auditiva, olfativa; memória afetiva; memória associativa e simbólica; raciocínio associativo; raciocínio lógico – indutivo e dedutivo – e lógico-matemático, raciocínio semântico e polissêmico, capacidade em criar estratégias, método, ordenação e sequenciação lógicas, construção de imagens mentais, simbolização, abstração, foco, atenção, concentração, coerência, compreensão, interpretação, reflexão, orientação, avaliação e autoavaliação, cognição social, gnosias: habilidades de reconhecimento sensorial de informações previamente aprendidas); *funções de linguagem* (fasias: condições que possibilitam a capacidade de se comunicar por meio da linguagem; repertório vocabular; apreensão de sentidos e significados; argumentação; narração, descrição; conotação, denotação; desenvoltura, desinibição e oratória; códigos de simbolização não-verbal como a mímica gestual, símbolos gráficos, verbalização oral e escrita); *funções neuropsicofisiomotoras* (praxias: capacidade em executar movimentos e gestos fonoarticulatórios precisos; percepções sensoriais em geral; adaptações para melhoria da acuidade visual e auditiva; motricidade e psicomotricidade; localização espaço-temporal); *atividades de vida autônoma e autocuidados* (deslocamentos; higiene pessoal; rotinas domésticas; uso de documentos; gerenciamento de vida financeira); *desenvolvimento pessoal e consciencial* (conscientização dos

processos mentais, espírito de presença no aqui-e-agora, automonitoramento, autocrítica, ponderação, prudência, desejo de aprimoramento pessoal constante, construção de hábitos saudáveis, higiene mental, rotinas, regularidade, capacidade de improvisação, lidar com riscos e mensurá-los, tomada de decisões, saber fazer escolhas, inteligência emocional, gestão de conflitos, flexibilidade para interações sociais, valores humanos e éticos, posturas e comportamentos). Essas, sim, são atribuições diretamente ligadas ao trabalho de AEE, sempre visando ao destaque dos potenciais dos indivíduos, diminuindo o enfoque sobre as limitações e dificuldades como impeditivos de ser, de sentir, de fazer, de viver, de experienciar.

Todavia, as especificidades de uma escola que acolhe predominantemente pessoas em vulnerabilidade social exigem que a condução dada passe primeiro por intervenções de aporte psicossocial e de apoio emocional, visto que o acúmulo de fragilidades no desenvolvimento do ser humano e de sua individuação e personalidade torna-se uma prioridade na reparação de danos de vidas disfuncionais. Sem segurança, sem apoio, sem sentimento de pertença, sem reorganização de valores e sentidos de vida, não há espaço para que o cognitivo tenha sustentação de desenvolver-se sadiamente e com expressão de resultados efetivos. É fundamental um olhar empático para as etapas de vida que não foram vividas, ou que foram abruptamente violentadas, ou desviadas do percurso salutar original, ou privadas de serem oportunizadas. Não se edifica uma casa sólida e segura sem que se verifiquem e arrumem os fundamentos ou alicerces faltantes ou deficitários.

A EPA, muito mais do que se reduzir a ser, meramente, mais uma instituição de ensino, é antes um porto seguro que acolhe o ser humano e dignifica-o, independentemente do quadro de vulnerabilidade em que se encontre. Em mais de 15 anos de docência, nunca havia posto os pés numa escola em que os alunos, jovens e adultos, têm previstos, em sua rotina, a auto-higiene; o acolhimento que permite a alguns deles dormirem após terem passado uma noite inteira em claro, devido aos perigos e violência da vida na rua durante as madrugadas; o suporte no auxílio ao uso controlado de medicações; a empatia; o diálogo acolhedor, afetuoso e de escuta qualificada, com abordagem e efeitos, simultaneamente, pedagógicos e terapêuticos.

Há disciplina e construção de valores e limites sem julgamento, mesmo quando chegam aos portões da escola ébrios, com suas consciências alteradas pelo uso indiscriminado de psicoativos, lesionados por atos de violência ocorridos pelas ruas da cidade, ou ainda alterados e agressivos quando contrariados, com vistas a que compreendam também as noções de limites que quase nunca lhes foram dados por uma educação suficientemente consciente e amorosa, dentro

do que seria o esperado entre famílias bem estruturadas. Há a descoberta de dons adormecidos, muitas vezes pela falta de oportunidades de serem despertados, estimulados, evidenciados. Há o riquíssimo repertório de histórias de vida, em que cada narrativa possibilita uma biblioteca de modos de olhar a realidade, percebê-la e com ela interagir, uma biblioteca de vivências de mundo.

Para muitos dos casos dos estudantes atendidos, hoje compreendo que, ao saírem da escola no final do dia de trabalho/estudos, precisam ter a força, a determinação e a maleabilidade para sobreviverem, para resistirem nas ruas, para suportarem as condições, por vezes, subumanas de alguns abrigos, sobretudo no modo como são tratados. É quando a noite passa, a manhã nasce, que grande parte dos sobreviventes retornam a um ambiente em que podem vivenciar o afeto, a acolhida, o olhar de quem quer vê-los, de quem quer ouvi-los e dar-lhes voz. Toda sobrevivência adquire os coloridos da vivência, quando embalada pela compaixão, pelo partilhar humano.

Um pilar teórico significativo para a composição desse trabalho pedagógico-terapêutico com tamanha peculiaridade em seu planejamento, metodologia e implementação no cotidiano escolar, a partir de uma perspectiva de política de ação de Redução de Danos, inspira-se no olhar psicanalítico de Jorge Broide e Emília Estivalet Broide. Na Apresentação da obra (BROIDE, 2020, p. 09 e 10), os psicanalistas colocam:

> A busca por dispositivos que permitam uma clínica rigorosa no atendimento psicanalítico nas ruas, com crianças, adolescentes e adultos, nas mais variadas instituições, nas prisões, nos hospitais, na área da assistência social, na justiça, na economia solidária, na universidade etc., é o que constitui a marca de cada um dos textos e os enlaça. Entende-se por dispositivo clínico psicanalítico a operação que permite a circulação da palavra e os processos de singularização dos sujeitos. Atender onde a vida está, onde a vida pulsa, tal é a ética que perpassa e conforma nosso trabalho.

Os psicanalistas adquiriram tamanho respeito pelo trabalho desenvolvido junto às populações vulneráveis, em nível nacional, que, em 2011, foram convidados a prestar consultoria à Prefeitura Municipal de Porto Alegre (PMPA), por meio da Fundação da Assistência Social e Cidadania de Porto Alegre (FASC), para construção do Plano Municipal da Política para a População em Situação de Rua da cidade.

Dado que o AEE na EPA só pode se configurar atrelado a essa trajetória sócio-histórica, de modo que, de fato, cumpra seu papel inclusivo, levando em conta a conjuntura social do público atendido,

torna-se indispensável compreender o perfil dessa população dentro do olhar de viés psicanalítico, já que tal subsídio orienta direção mais segura a se dar ao processo inclusivo nesta realidade.

> Como fenômeno universalizado, mensurável e previsível em suas regularidades, é possível dizer que a população de rua emergiu como questão pública relevante, como fenômeno coletivo, espécie de acontecimento discursivo e urbano, por volta dos anos 1990, quando se iniciaram as primeiras contagens e o interesse em saber quem eram essas pessoas. Nessa época, a miséria nas ruas deixou de ser vista simplesmente como “preguiça” ou “vagabundagem” e foi sendo entendida como consequência do adensamento urbano, do desemprego, da falta de moradia, do crescimento da pobreza, tornando-se, nas últimas décadas, objeto-alvo das políticas públicas.
> (...) Até então, os trabalhos realizados eram de cunho meramente religioso e, salvo importantes exceções, realizados de maneira improvisada, o que resultava cada vez mais exclusão social.
> Em 23 de dezembro de 2009, a Presidência da República [Governo Luís Inácio Lula da Silva - PT] assinou o Decreto 7.053, que instituiu a Política Nacional para a População em Situação de Rua e seu Comitê Intersetorial de Acompanhamento e Monitoramento da mesma. O Decreto instituiu a obrigatoriedade da construção dos Planos para a População em Situação de Rua e Comitês Intersetoriais nos municípios, Estados e na Federação. A cidade de Porto Alegre foi a primeira a construir o seu Plano, com a formalização do Comitê (BROIDE, 2020, p. 81 e 82).

Veja-se há quanto tempo existem pessoas vivendo em situação de rua... Há quanto tempo passaram a ter alguma visibilidade social do ponto de vista da sociedade, como um todo, passar a considerar esse grupo populacional digno de ser absorvido pelas Políticas Públicas... E o detalhe: somente mediante criação de dispositivos legais com força de obrigatoriedade, a fim de que algo passasse a ser feito. Não fosse isso, é provável que seguissem marginalizados ao ponto da total invisibilidade e descaso coletivo.

Se é motivo de honra podermos hoje compor equipe na EPA para atender a esse público, já passa a não ser mais tão honroso assim, na condição de servidor público, de educador e de especialista em Educação Especial Inclusiva. Sabemos que a nossa é a única escola da Rede a atender prioritariamente pessoas em situação de rua; que há uma quantidade imensa de pessoas em situação de rua espalhadas pelas várias regiões da capital sem terem sua formação escolar no Ensino

Fundamental concluída e sem serem absorvidas e priorizadas; que a EPA precisa de lutas judiciais para se manter de portas abertas; que as Gestões Públicas não têm demonstrado real interesse e preocupação em atender a essa população (ainda que o discurso vise persuadir os porto-alegrenses do contrário); que a escola goza, desde há muito, do direito, e inclusive do dever legal[9], de ter o Serviço Pedagógico de Atendimento Educacional Especializado (AEE), por profissional devidamente habilitado, ofertado a seus estudantes, e que só o obteve (este autor) a contar do começo de 2022; que há um perfil muito específico de profissionais aptos a darem conta de suprir as demandas cotidianas da EPA de necessidades educacionais, sociais, psicológico-emocionais, exigindo constante aprimoramento dos trabalhadores e busca por parcerias no campo da saúde mental, para que se possa bem manejar, com adequação técnica mínima, o público atendido, garantindo a tão aclamada educação pública de qualidade; que a equipe de profissionais que compõem a EPA deveria ser estimulada a tornar-se polo de referência e treinamento a toda a Rede na preparação de outros profissionais aptos a desenvolverem trabalho semelhante em toda a cidade, absorvendo as populações de rua do seu entorno que deixam de ser atendidas e seguem marginalizadas; mas, no entanto, não se verifica um movimento sequer da Gestão Pública para enaltecer esse trabalho e torná-lo efetivamente uma referência (antes pelo contrário, infelizmente). Entre tantos outros desafios diários que vão, aos poucos, minando nossa saúde física e psíquica na inglória luta de sustentar a dignidade do serviço público qualificado, ano após ano.

Ao refletirmos sobre o panorama do fazer Educação Inclusiva e, em nível ainda mais estrito, AEE/Educação Especial Inclusiva em uma EJA como um mosaico de realidades, valemo-nos das considerações de Broide (2020), ao questionar-se sobre as possibilidades do ato analítico (e nós, por nossa vez, dos métodos e recursos pedagógicos específicos para uma educação inclusiva que passa a tornar-se duplamente especializada):

> Como pensar a possibilidade do ato analítico, então, em um grupo de moradores de rua, quando estamos diante da vida nua (segundo conceito de Agamben), do sujeito subsumido, plasmado na figura do usuário da assistência? Como escutar a urgência, a premência das pessoas sob viadutos, pontes, em praças, com tuberculose, HIV, sífilis, fome, miséria, depressão, psicose, loucura ou drogadicção? Nessas situações, a crueza da realidade factual invade e desafia a escuta do psicanalista frente ao que é próprio do sujeito nos meandros da exclusão e do desamparo social. (BROIDE, 2020, p.89).

[9] Conferir nas Referências as legislações específicas.

Ao chegarmos à EPA para fundar o Serviço de AEE, precisamos apreender e apropriar-nos da realidade pulsante, volátil, flutuante, pungente do que vivem essas pessoas – e seguimos apreendendo-a e dela nos apropriando a cada novo dia, pois é um processo, é um *continuum* de ires e vires, bem como desconhecemos se haverá algum dia em que poderemos entender esse processo como concluído.

E por quê, nos perguntariam alguns, vemos a EPA com o potencial de tornar-se referência formadora de profissionais educadores suficientemente qualificados ao manejo pedagógico especializado para com os vulneráveis da existência social cidadã? Simples: a EPA fervilha, é um laboratório vivo de diários aprenderes e reaprenderes, de momentos de acolhimento a todos os estudantes, como também de ininterrupto acolhimento a todos nós, servidores da educação, uns aos outros, amparando nossas fragilidades com as múltiplas potencialidades que cada um carrega dentro de si para que todos consigamos seguir na desafiadora tarefa de nos mantermos de pé, ora sendo erguidos, ora erguendo quem necessite de uma mão e ombro amigos e solidários para lidar com tantas misérias, dores, violências das mais variadas ordens, das escancaradamente declaradas às socialmente maquiadas.

Assim, se, como Broide afirma, a escuta psicanalítica torna-se muito desafiadora nos moldes de uma realidade de sujeitos tão desprovidos de tantas condições entendíveis como minimamente dignas à condição cidadã, ficam também nossos questionamentos quanto ao Serviço Pedagógico de AEE: Como "fazer" AEE nessas condições "nuas e cruas"? O que é fazer AEE nesse contexto? De que nível de inclusão estamos tratando quando se pensa em seres humanos que, por vezes, só têm a escola como instituição acessável sem serem banidos e repudiados? Onde é o único local em que conseguem tomar um banho decente diário, lavar suas roupas, escovar seus dentes, pentear-se? Como se constrói um protocolo de ação de trabalho pedagógico a quem é dependente químico, já foi agredido e agressor, facilmente cai em embriaguez nos porões da cidade, não dorme à noite e deixa para dormir na escola porque pode ser roubado ou agredido por outros também marginalizados; têm transtornos psiquiátricos dos graus brandos aos mais agravados, além de todos os déficits decorrentes da vida degradada e dos desajustes psíquicos? Que escuta de AEE e intervenções pedagógicas se tornam viáveis nessa conjuntura? Uma coisa é líquida e certa: a rotina é não ter rotina, quem está hoje, não está amanhã e volta a estar dois, três meses depois, e cada momento é avaliado pelas possibilidades que apresenta isoladamente, com as variáveis daquele momento.

Não cessam as vivências, tampouco cessam os esforços de todos os envolvidos para a sobrevivência de uma escola e para o direito à existência social de uma comunidade diuturnamente invisibilizada por

um sistema social considerado de prestígio, que não faz questão de esconder seu constante incômodo em confrontar a realidade da existência dos excluídos que “mancham” a paisagem com sua indigência e degradação humana e que, por tal condição, são privados do acesso a muitos dos serviços, sobretudo dos espaços culturais.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil, Capítulo III, Seção I. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.

BRASIL. Decreto Nº 7.053, de 23 de dezembro de 2009 – Institui a Política Nacional para a População em Situação de Rua e seu Comitê Intersetorial de Acompanhamento e Monitoramento, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2009.

BRASIL. Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 – Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília, DF: D.O.U de 18/11/2011, pág. nº 12.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). LBI. 13.146, de 6 de julho de 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS). Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC.2017.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília, DF: MEC, 2001c.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021 - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília, DF: MEC, 2021.

BROIDE, Jorge; BROIDE, Emília Estivalet. *A psicanálise em situações sociais críticas: metodologia clínica e intervenções.* 3ª Ed. São Paulo: Escuta, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1992.

CMET Paulo Freire: oficinas, vivências e qualificação profissional – por uma poética dos saberes

Paulo André Passos de Mattos[1]
Simone Araújo Lovatto[2]
Paula Valim de Lima[3]

Um dado mundo vivido se fragmenta, dissolve-se, perde-se. Movimentos peristálticos infames rompem equilíbrios tornando difícil o estar em pé. Processos violentos de desterritorialização extraem o contorno das coisas e jogam para territórios estranhos, não raramente conservadores, na atualização de linhas duras para o controle de corpos e mentes: não mais pensar, não mais falar, não mais sentir, não mais amar. Será esse o mundo que se produz nesses tempos em que práticas fascistas ainda tomam corpo e voz? É preciso, portanto, a produção de linhas de fuga. Linhas flexíveis o suficiente para não serem facilmente capturadas: linhas loucas, revolucionárias, imprevisíveis na fabricação de mundos para o ato de pensar. Não um pensamento qualquer, embora o possa ser, mas um infinitivo, um aberto criativo no rompimento das fronteiras que controlam e estratificam o pensamento.

Esse é o desafio em que o Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores (CMET) Paulo Freire[4] tem se posto. Não somente uma escola, mas um Centro que se coloca num campo específico – o da educação popular – no acolhimento de jovens, adultos e idosos cujas vidas escolares foram interrompidas pelas circunstâncias num dado tempo e espaço.

Geralmente, são estudantes que sofreram e ainda sofrem com o fracasso escolar num dado momento de suas trajetórias: são adultos e idosos, muitas vezes sem trabalho ou numa situação econômica precária; jovens com dificuldades de aprendizagem ou até em situações de risco; e outros tantos indivíduos com necessidades educativas especiais (NEEs) – mas todos esses diferentes grupos tem algo em comum, são sujeitos geralmente pertencentes aos setores populares da sociedade, minorias não necessariamente numéricas (assalariados, pretos, amarelos,

---

1 Diretor do Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire. Licenciado em História (UFPEL); Mestre em Ciências da Educação (UFPEL). E-mail: *paulo.mattos@portoalegre.rs.gov.br*.

2 Vice-diretora do Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire. Licenciada em Letras (PUCRS); Especialista em Orientação Educacional e Psicopedagogia. E-mail: *lovatto@portoalegre.rs.gov.br*

3 Professora do Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire. Pedagoga, Mestra em Educação e doutoranda em Educação (PPGEdu/UFRGS). E-mail: *paulavdemila@hotmail.com*.

4 Site do CMET: <*https://sites.google.com/educar.poa.br/cmetpaulofreire/*>; Instagram: @cmetpaulofreire; Facebook: CMETPauloFreire.Oficial.

mulheres, gays, lésbicas, transgêneros e tantos outros) excluídas não somente da educação, mas de muitos dos seus direitos sociais e econômicos numa sociedade pós-pandêmica na qual as diferenças socioculturais e econômicas se tornaram ainda mais abissais. Portanto, é preciso não somente acolhê-los, mas propor uma educação com tempos e espaços diferenciados para aprender, rompendo com a lógica de uma educação regular que, no lugar de responder a suas necessidades, produz o fracasso escolar que reverberou em outras formas de exclusão. Um território possível se fabrica entre o "currículo formal” e o “currículo permanente ao longo da vida”[5], deslizando além das formas escolares tradicionais. Trama de forças vivas marcada pelo acolhimento da multiplicidade de gestos, sons e cores que compõem a existência.

Vida/Territórios[6] contidos num espaço vibrátil, necessariamente disforme cujos contornos se fazem e desfazem continuamente, fabricando linhas em movimento – retas, curvas, duras, lisas, estriadas. Linhas que ora se aglutinam, ora se bifurcam, ora se quebram e não raramente produzem platôs – territórios para uma poética da criação no CMET, inspirados nos processos freirianos de ensinar e aprender. Fios que se fabricam nas práticas cotidianas do Centro, mas que, nas sextas-feiras, se radicalizam, potencializando a produção de outros saberes e fazeres.

Sexta-feira: tambores irrompem atravessando portas e paredes, afrontando o silêncio das coisas, uma voz pop/sertaneja ecoa, um cão terapeuta ladra tratando das mazelas humanas, tesouras e máquinas cortam barbas e cabelos, unhas e rostos se fazem coloridos; fuxiqueiras e tecelões cortam tecidos, tricotam e dividem suas vidas; corpos se jogam ao som da corda de um berimbau, outros somente circulam dançando vidas ou alongam-se nos tratos de si; existem ainda aqueles que correm disputando pequenos objetos circulares, sejam com pés ou mãos e os que

[5] Conforme consta no Projeto Político-Pedagógico da escola, aprovado em 2018: “O currículo do CMET Paulo Freire, denominado Educação Permanente ao Longo da Vida, contempla os princípios e a estrutura da EJA. Organiza-se por Totalidades de Conhecimento, fundamentadas na construção de conceitos, na educação inclusiva, na avaliação emancipatória e em cursos e ou oficinas periódicos, indo além dos muros da escolarização”.

[6] Neste momento, pouco mais de 700 estudantes entre os 15 e 90 anos de idade (cerca de 120 deles com Necessidades Educativas Especiais). Por ser uma escola de EJA que atende nos três turnos, tem um grande número de estudantes encaminhados pelas Instituições de Acolhimento (Abrigos) o que acabou gerando uma parceria junto ao Ministério Público da Infância e Juventude e o SENAC no oferecimento de cursos de qualificação profissional que são ministrados no Centro. Além do Ensino Fundamental, o CMET ainda é responsável pela coordenação do Instituto Crê-Ser para atendimento de jovens e adultos com severas deficiências que atuam em oficinas (cartonagem, horta, padaria). Soma-se a essas ainda outras atividades desenvolvidas no CMET como o grupo de teatro Amadores do Palco e o Centro Musical que oferece aulas de teatro, de teoria musical, percussão, canto, coral, cavaquinho, flauta, teclado e o Bloco Paulo Freire, entre outras, para os estudantes do CMET e a comunidade em geral.

se movimentam entre terras e plantas, apreendendo suas formas, aromas, sabores e potencialidades de cura; histórias se contam e se fabricam em texto, imagem e som; uns se fazem reis e rainhas, bispos e peões. Por fim, não se pode esquecer dos exploradores das ciências na apropriação de suas formas e métodos sem contudo, abrir mão das suas dimensões éticas e estéticas. Personagens de diferentes tempos, cores, inteligências, alguns ditos normais, outros nem tanto, alguns nem um pouco, configuram e reconfiguram, com suas trajetórias, as sextas-feiras do CMET em suas três propostas: as vivências pedagógicas, as oficinas e os cursos de qualificação profissional. Dia de desfazimentos, sejam dos contornos disciplinares como das turmas, uma vez que cada estudante escolhe em qual atividade vai se engajar.

As Vivências Pedagógicas são oferecidas pelo quadro docente do próprio CMET e ocorrem no primeiro bloco de atividades (antes do intervalo). Proposta na qual educadores e educadoras se despem de seus componentes curriculares, operando com saberes das artes, dos corpos, das literaturas, das artesanias entre outros. São espaços interdisciplinares, nos quais todas as formas de conhecimento têm igual importância. Educadores e educadoras, descolados dos seus campos disciplinares, dão voz a fazeres diferentes daqueles que academia lhes autorizou a praticar no espaço escolar: a professora de Espanhol pinta um mural, a educadora de Língua Portuguesa dança, a educadora da Educação Especial trabalha corpos e mentes na ioga, o educador de Matemática ensina xadrez, a educadora das primeiras letras borda vidas em distintas superfícies. Espaço também para descoberta de saberes pelos estudantes que rompem com a lógica utilitarista do conhecimento: arte, vida e corpo misturam-se numa poética de afetos e aprendizados para além do domínio dos códigos das coisas escritas e ditas.

Na mesma perspectiva, as oficinas (atividades que ocorrem após o intervalo), são ministradas com a parceria de outras instituições[7] e pelos professores do quadro do CMET[8]., como o Centro Musical, através das aulas de música (percussão e canto) e das aulas de serigrafia que para além da técnica (saber-fazer), potencializa a voz a grupos "menores" (indígenas, pretos entre outras)" na criação de um corpo mesclando imagem e texto na forma de estampa, contribuindo para a visibilidade de suas lutas[9]. Além dos professores do CMET e das Universidades, outros

---

[7] Bolsista do PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

[8] Desde 2022 as Oficinas e Vivências fazem parte da grade curricular do CMET, sendo hoje um componente curricular. Se por um lado isto traz um ganho, visto que mantenedora passa a reconhecer essas diferentes propostas como parte do currículo oficial do Centro, por outro acaba descaracterizando a potência revolucionária dessa linha de fuga, em face da sua institucionalização, o que não impede que, a partir da forma como é atualizada, adquira novos movimentos e potências.

grupos como os parceiros voluntários, organizações e coletivos (como o grupo de capoeira *NZAMBI*) também contribuem nessas atividades.

Por fim, os cursos de qualificação profissionais não são permanentes e são frutos de uma parceria com a Organização Internacional do Trabalho (OIT) que financia os cursos através do Promotorias de Justiça da Infância e Juventude do Ministério Público e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) que certifica os cursos e fornecem o material e professores para aulas. Essa experiência teve início em 2018 e, de lá para cá, já ocorreram cursos na área de beleza (cabelo e barba, manicure, pedicura, maquiagem), salgados para festas e bares e também na área de informática. O público-alvo são (mas não somente) jovens em situação de risco, principalmente os acolhidos em abrigos públicos. O objetivo principal dos cursos é possibilitar uma fonte de renda a curto e médio prazo para esses jovens. Desta forma, o projeto contempla não somente a qualificação profissional, mas prevê a oferta dos materiais necessários para geração de renda. Portanto, ao término do curso, os estudantes recebem o maquinário e os insumos que lhes permite atuar imediatamente na área de formação do seu curso[10].

Ao longo dos anos, pudemos assistir aos estudantes vivendo experiências de trabalho oportunizadas por estes cursos e mesmo pelas oficinas ofertadas pelos educadores do CMET. Como exemplo, um estudante em situação de extrema vulnerabilidade social (chegou a estar em situação de rua) abriu sua barbearia e, algum tempo depois, retornou ao CMET como professor contratado pelo SENAC para ministrar cursos na área de barba e cabelo. Os cursos possibilitam aos estudantes perspectivas mais imediatas de trabalho e geração de renda, projetando novas possibilidades de futuro. A série documental "De volta às aulas"[11], produzida pelo Canal Futura, capturou essas possibilidades a partir da história de vida de uma estudante e sua relação com o CMET e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Enfim, as sextas-feiras se construíram como um espaço no qual os educandos são autônomos na escolha dos temas que desejam experienciar, efetuando um currículo que se faz com o outro – composições entre diferentes áreas de conhecimento e instituições que se afetam, promovendo encontros que potencializam leituras diversas

[9] Atualmente no CMET o professor Adalberto Porto Alegre (professor de Artes e responsável pelos cursos de Serigrafia) e o professor Leonardo Ucha (coordenador da Educação para as Relações Étnico-Raciais - ERER, na escola) iniciaram uma parceria com povos indígenas de Porto Alegre tendo na serigrafia um dos pontos de contato desse encontro/afecto para Retomada Multiétnica Gãh Ré (Kaingang e Xokleng) no Morro Santana.

[10] Neste ano (2023) já entramos com projetos junto ao Ministério Público, encontrando-se estes ainda em fase de análise.

[11] A série conta com 13 episódios, sendo 4º sobre o CMET Paulo Freire, a partir das vivências da estudante Camile. O conteúdo pode ser acessado no Canal Futura no Youtube e também no Globoplay.

de mundo(s). Não um acaso, mas a intencionalidade de dar corpo ao desejo de uma proposta de educação que não responde a um perfil, mas à multiplicidade de perfis que compõe o Centro – jovens, adultos, idosos, estudantes com NEEs, em suas diferentes classes, gêneros, cores tornando-o um espaço densamente povoado de afeto e saberes.

Permanece o desafio frente a setores da sociedade, ainda dominantes, que atualizam práticas que negam a diversidade e a multiplicidade da vida, exigindo que cotidianamente o CMET fabrique linhas de fuga que se contraponham às cristalizações fascistas que atravessam fronteiras ampliando seus domínios.

Atualmente, o CMET encontra-se na bifurcação entre linhas de fuga e linhas duras, frente à estratificação (institucionalização) das vivências e oficinas ao serem inseridas na grade curricular aprovada na Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre, em 2022. Proposta libertária que corre o risco de ficar presa às amarras institucionais, limitando sua potencialidade como trama de forças vivas na produção de outros saberes e práticas. É preciso, portanto, que outras linhas loucas e revolucionárias coloquem todo o conjunto em movimento – linhas de fuga que efetuem uma educação popular não excludente na qual ética, arte, vida e saberes são indissociáveis.

O Associativismo dos Trabalhadores em Educação e suas lutas em torno da Educação de Jovens e Adultos[1]

Marco Mello[2]

Associativismo e Sindicalismo Docente

Há décadas, no Brasil e na América Latina, os trabalhadores em educação têm protagonizado importantes lutas em prol da afirmação de direitos por salários dignos, por melhores condições de trabalho e carreira, pela defesa da escola pública, gratuita, com qualidade social, bem como contra governos autoritários e reformas neoliberais e privatistas. Em nosso país, são centenas de sindicatos, associações e federações de trabalhadores em educação construídos como ferramentas de luta social e de afirmação de uma identidade e pertença coletiva.

Desde esse protagonismo coletivo, um novo campo de estudos vem se afirmando e dá largos passos em vias de consolidação, em um entrecruzamento de estudos no âmbito da história, da sociologia e da educação. Trata-se do Associativismo e do Sindicalismo docente (GINDIN, FERREIRA, DAL ROSSO, 2013; ALMEIDA, FERREIRA JR, 2015).

Apesar do número significativo de pesquisas no âmbito acadêmico acerca da organização e das lutas gerais do sindicalismo docente, ainda são em número relativamente pequeno os trabalhos que investigam as reações às reformas curriculares gestadas e implementadas nas redes públicas no cenário recente. E são quase inexistentes pesquisas que tematizem a relação entre o sindicalismo docente e a modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Neste artigo, socializo algumas conclusões advindas de uma experiência de pesquisa (MELLO, 2015a) que destacou o papel da ATEMPA (Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre), em relação às políticas curriculares da Secretaria Municipal de Educação no período de 2005 a 2014. A delimitação espaço-temporal da pesquisa se justificou por ser um período de gestões trabalhistas na condução das políticas educacionais que se seguiram a gestões sucessivas da Frente Popular (1989-2004), nas quais a capital gaúcha foi administrada por uma coalizão de partidos de esquerda sob a condução do Partido dos Trabalhadores (PT), quando a Rede Municipal de Ensino vivenciou profundas transformações na sua gestão e particularmente em relação a processos de reorganização curricular de

[1] Apresentando originalmente no V ALFAEEJA - Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, Porto Alegre, nov. 2018 e publicado na Rev. Elet. Cient. UERGS (2019) v. 5, n. especial, p. 198-207.

[2] Historiador. Mestre em Educação (UFRGS). Professor na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. E-mail: *marcomello2013@gmail.com*

cunho progressista com um exemplo paradigmático de gestão local participativa, inclusiva e cidadã (GANDIN, 2011).

Visto desde outra escala, no mesmo período, o cenário nacional foi caracterizado pela incidência de políticas educacionais sob as gestões Lula da Silva e Dilma Rousseff. Sob esse pano de fundo, procurei perceber, através da investigação, como os trabalhadores em educação e suas organizações se posicionaram nesse novo período histórico. Neste *paper* atualizo o debate, com a análise do final do ciclo trabalhista (2015-2016), e trago elementos empíricos para uma análise preliminar das políticas levadas a cabo pela gestão do PSDB na capital gaúcha na primeira fase do seu governo (2017-2018).

Os procedimentos metodológicos privilegiaram uma abordagem de caráter hermenêutico-dialético e os instrumentos de pesquisa utilizados combinaram uma ampla análise documental com a realização de entrevistas a dirigentes do movimento associativo-sindical e a ativistas em espaços de representação institucional, além de observação participante.

ATEMPA: História e perfil organizativo

Foi a partir de uma forte mobilização da sociedade civil em torno das lutas pelas liberdades democráticas do país, ainda nos estertores de uma ditadura civil-militar, que nascem as primeiras tentativas e experiências de reorganização e lutas dos educadores da capital gaúcha (1977-1988), em um núcleo dos municipários que se reunia com alguma regularidade no CPERS-Sindicato. Em agosto de 1985, é revitalizada a APMPA - Associação dos Professores Municipais de Porto Alegre, que teve uma primeira fase de existência (1964-1968) no contexto da ditadura civil-militar e que, em 1992, se transformaria em ATEMPA.

A ATEMPA, como intelectual coletivo, é resultado do empenho de ativistas orgânicos de diferentes gerações e tradições de esquerda que fizeram dela um espaço de organização e reconstrução da identidade da categoria dos trabalhadores em educação. Sua existência marcou um novo ciclo de lutas e nela os trabalhadores em educação realizaram o diálogo e a tensão com os gestores locais, desde a recuperação e ressignificação do legado de sua antecessora, a APMPA.

A Associação dos Trabalhadores em Educação tem sido protagonista, ao longo de sua existência, de lutas específicas para os trabalhadores em educação, como o grande movimento em prol do Plano de Carreira do Magistério transformado na Lei Municipal 6151/88. Ao longo da sua história, a Associação participou ativamente da discussão das políticas educacionais protagonizando, juntamente com a comunidade escolar, a implementação da Gestão Democrática na RME, apesar de um papel subordinado em grande parte do período em que o Partido dos Trabalhadores esteve à frente do governo municipal.

Como organização, a ATEMPA evidencia um forte enraizamento e preservação de valores caros às organizações dos trabalhadores: uma ampla adesão de associados, organização por local de trabalho, não profissionalização dos dirigentes, sustentação espontânea das atividades, instâncias democráticas de decisão, direção horizontalizada e permanente mobilização, seja em torno de pautas clássicas na melhoria das condições de trabalho e valorização profissional, seja em torno de questões de ordem pedagógica (MELLO, 2015b).

Rede Municipal de Educação e os primórdios da EJA nas gestões petistas

A Rede Municipal de Educação de Porto Alegre possui 99 escolas, sendo 48 de Ensino Fundamental, nas quais atende 40.077 alunos. Desses, 6.233 são matriculados na EJA, com a oferta presencial em duas escolas da modalidade e outras 31 com turmas no período noturno. A rede possui 4 Escolas Especiais, 2 escolas de Ensino Médio e Educação Profissional, 7 jardins de praça e 35 escolas infantis. São 4.077 professores da rede própria (366 atuando exclusiva ou concomitantemente na EJA), além dos funcionários de apoio, entre concursados, celetistas e terceirizados. Além disso, 225 creches comunitárias são conveniadas com a administração local, e recebem recursos e assessoria do poder público para seu funcionamento (PMPA, 2016).

Depois de 16 anos à frente do governo Municipal sob as gestões petistas (1989-2004), justamente em um momento de cercamento e hegemonia das políticas neoliberais em escala global, o saldo da EJA foi - em que pese não haver fonte de financiamento específico para a modalidade à época - o da existência de uma rede construída em 37 escolas na periferia da cidade, algo inexistente até então, uma proposta político-pedagógica e de organização curricular de caráter acentuadamente progressista, professores concursados e formação sistemática em serviço, com assessoria especifica para a EJA.

Em Porto Alegre, o compromisso com a oferta adequada da EJA veio sendo discutido e implantado desde 1989. Nesse processo, consolidou-se em 1996 a proposta pedagógica por meio das Totalidades de Conhecimento, fortemente embasada no paradigma da Educação Popular, orientada por uma concepção dialógica e interdisciplinar (PMPA, 1996). Já a avaliação assume um caráter processual e emancipatório, passando a ser coletiva global e permanente.

Gestões trabalhistas na SMED (2005-2016): um sopro sobre as brasas

Apesar de apregoar a defesa apaixonada do papel da Educação em suas elaborações e programas governamentais, o PDT – Partido Democrático Trabalhista – efetivamente não construiu uma elaboração

clara e precisa em relação à sua principal bandeira de luta. Foi possível perceber a inexistência de um projeto educacional organizador e claro por parte dos gestores para o conjunto da RME, no qual se pudessem identificar as intencionalidades e os fundamentos políticos, epistemológicos e pedagógicos da concepção de organização curricular e sua operacionalização.

Não bastasse, houve a torção da Gestão Democrática no âmbito da escola e do Sistema Municipal de Ensino, com a adoção de práticas verticalizadas, com uma forte relação de cobrança e coerção das direções de escolas, dos conselheiros escolares e conselheiros municipais de educação, com traços acentuados de autoritarismo e diretivismo.

Nas gestões pedetistas à frente da SMED, em especial a partir de 2009, muitas foram as tentativas de desmonte da Educação de Jovens e Adultos, através do fechamento de turmas, remanejos de professores, esvaziamento das formações e busca da desconstituição da proposta curricular de referência, por Totalidades de Conhecimento (MELLO, 2015a).

A tônica das posições assumidas pela ATEMPA no período 2005 a 2012, em resposta às gestões trabalhistas, revelou um duplo movimento: de defesa das conquistas obtidas pela categoria na década de 1990 e institucionalizadas no período das Administrações Populares e de ausência de formulações críticas em torno das interferências gerencialistas nas políticas curriculares, que acabaram assumindo uma feição própria no contexto local. No período de 2013 a 2016 a direção que esteve na condução da ATEMPA, imprimiu um movimento mais vigoroso e trouxe a defesa da modalidade para um primeiro plano das agendas de lutas.

Em que pese as limitações percebidas, a Educação de Jovens e Adultos desde o período foi uma das políticas curriculares vigorosamente defendidas pela ATEMPA desde a base das escolas, na defesa da manutenção da modalidade, do projeto pedagógico das Totalidades de Conhecimento, regulamentação legal e representação institucional, com vitórias organizativas significativas no período, e que destoaram da condução geral da direção da ATEMPA por expressar posições distintas dos intelectuais orgânicos que nesse espaço atuaram, orientados por perspectivas contra-hegemônicas (MELLO, 2015a, 2015b).

Tucanos sob o céu porto-alegrense

Depois de três gestões consecutivas que tiveram uma coalizão alicerçada no antipetismo, que agrupou, tanto os tradicionais partidos conservadores (PMDB, PP, PSDB, PFL) como os trabalhistas (PTB e PDT) e os verdes (PV), além de outros partidos de menor expressão (PAN, PHS, PSDC, PRTB), as eleições municipais de 2016 evidenciaram a cisão do bloco, o isolamento do PDT e a vitória do PSDB, em aliança com o PP,

PMB, PTC e PV com o apoio decisivo do PTB no segundo turno das eleições.

Ao longo dos primeiros dois anos, as principais ações do governo Marchezan Jr. (PSDB) têm sido marcadas pelo deslocamento, interferência e esvaziamento das instâncias democráticas (Conselhos de Direito, Orçamento Participativo, etc.) - fortalecendo, desse modo, o gestor e os grandes conglomerados econômicos – e o desmonte e sucateamento dos serviços públicos, desrespeito à população e aos servidores, com ataques às condições de trabalho e à carreira dos trabalhadores. Sob uma alegada "crise das finanças do município", que vem sendo contestada pelos próprios trabalhadores e pelo Tribunal de Contas do Estado, o que se identifica é um forte assédio moral e criminalização dos movimentos dos trabalhadores municipários. Além disso, o congelamento, atraso e parcelamento de salários, a revogação de regimes especiais de trabalho, a ampliação das parcerias público-privada em várias áreas de infraestrutura (SIMPA, 2018; ATEMPA, 2017d, 2018), levaram a um permanente enfrentamento com o governo e a realização de grandes greves da categoria.

Na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, as políticas levadas à cabo pelo Prefeito Marchezan Jr. e pelo Secretário Adriano Naves de Brito têm sido marcadas, na ótica dos trabalhadores em educação, pelo autoritarismo e truculência, desconsideração dos marcos legais construídos, falta de transparência na aplicação dos recursos do FUNDEB e esvaziamento da proposta pedagógica. Mudanças têm sido largamente criticadas pela Associação dos Trabalhadores, tais como: fim da política de formação continuada e em serviço, falta de recursos humanos nas escolas, fim das reuniões pedagógicas, proibição do planejamento coletivo e individual do professor fora da escola; restrição da Gestão Democrática, imposição do calendário escolar às comunidades, fechamento de projetos culturais inovadores nas escolas, precarização das condições de trabalho dos professores com a falta de estrutura, ambiente e equipamentos para um planejamento adequado, determinação de nova rotina escolar que diminui tempo de aula dos alunos, restrições ao consumo da merenda escolar, demissão de funcionários dos serviços de alimentação escolar, portaria e limpeza e intensificação do trabalho docente (ATEMPA, 2017b, 2018a).

Recentemente, mais uma ação nefasta foi perpetrada, com a perseguição política à diretoria da entidade, e a todos associados da Atempa, com a convocação de diretores eleitos para o retorno imediato às escolas, inviabilizando-os de atuarem como representantes da categoria (ATEMPA, 2018b).

Desconstruções das Políticas para a Educação de Jovens e Adultos

Em uma análise do Programa de Governo do então candidato do

PSDB à prefeitura de Porto Alegre, em 2016, apresentado junto ao TSE no registro de sua candidatura, percebe-se que tipo de educação o partido almejava para o município. De cerca de quinze páginas de propostas vagas, o documento reserva menos que uma página para a educação, em que não há um cuidado de definir quais são suas concepções e qual é seu o compromisso com a área (GONÇALVES, MELLO, FERREIRA, 2018). Sobre a EJA nenhuma palavra.

Relatório de monitoramento da própria Secretaria Municipal de Educação com o Fórum Municipal de Educação[3] atesta que as metas e diretrizes do Plano Municipal de Educação da capital gaúcha (2015-2025) – muitas delas progressistas em relação à EJA, têm sido solenemente ignoradas pelos gestores de plantão, e praticamente não há o que comemorar (PMPA, FME/POA, 2017).

Especificamente a política de descaso com a modalidade da EJA na gestão recente tem se expressado através de decisão arbitrária de Secretaria Municipal de Educação, sem qualquer diálogo com as comunidades escolares, de diminuição da oferta da EJA no município, através do fechamento de turmas, centralização das matrículas em uma escola polo, não nomeação de professores para os cargos vagos, fim das reuniões mensais de coordenação da EJA, inexistências de formações em serviços destinadas aos educadores, extinção de projetos voltados à modalidade, destituição da (já pequeníssima) equipe de assessoria de EJA existente, bem como da Coordenação da Política de EJA na SMED.

Essas atitudes arbitrárias, tomadas pelos gestores municipais, negam frontalmente o direito à educação, garantida pela Constituição Federal de 1988, a jovens, adultos e idosos. Além de negligenciar a LDBEN, o ECA e contrariar as metas 8 e 9 do PNE, que definem estratégias para ampliação da escolaridade da população brasileira e a redução das desigualdades étnicos-raciais, de gênero e geracionais.

É imperioso reconhecer uma verdadeira obstinação dos gestores em mitigar a própria existência da modalidade. Todavia, contradições são percebidas. O cotejamento entre a oferta e a demanda potencial da EJA no RS tem tido importante contribuição a partir das pesquisas de Alves, Comerlato e Sant'Anna (2017 e 2018) com dados concretos e oriundos do IBGE/Censo 2010. Em Porto Alegre, são 25.979 pessoas acima de 15 anos que não sabem ler e escrever. Para o Ensino Fundamental, em Porto Alegre, são mais de 298.156 pessoas que não completaram esta etapa da educação básica. Tais dados evidenciam que, nas palavras dos autores: "É responsabilidade do Poder Público municipal, conforme LDB recenseamento anual de jovens e adultos e maior publicização das

[3] O Fórum Municipal de Educação – FME/PoA é integrado por representações de órgãos, movimentos, instituições e entidades ligados ao campo da Educação no território da cidade de Porto Alegre e tem, entre outras finalidades, o monitoramento do Plano Municipal de Educação - PME/PoA.

chamadas públicas, a fim de converter a demanda potencial pela EJA em efetivos estudantes da modalidade na rede de atendimento já existente na cidade” (2017, p.45).

O ponto de maior tensão entre gestores e trabalhadores da EJA e comunidades escolares foi a tentativa da SMED de concentração de todas as matrículas da modalidade Educação de Jovens e Adultos no CMET Paulo Freire, escola de EJA próxima ao Centro Histórico, em 2017. As escolas foram impedidas de realizar matrículas de novos alunos na EJA, processo que passou a ser centralizado na SMED. A justificativa da Secretaria foi uma suposta baixa procura nas comunidades, mas efetivamente foi mais uma ação visando à progressiva centralização e esvaziamento de poder decisório das escolas e à redução da oferta da EJA. Depois de muita resistência e luta política, a Secretaria de Educação voltou atrás e anulou o ato administrativo arbitrário.

Todavia, novos ataques visando o esvaziamento da oferta foram realizados pelos gestores, como a recente parceria da Prefeitura de Porto Alegre com o SESI/RS para a oferta de EJA na modalidade de Educação à Distância (80% à distância e 20% presencial) para alunos maiores de 18 anos, já matriculados nas escolas nos anos finais (PMPA, 2018), em franco desacordo com a Resolução nº 9/2009 do CME/PoA que no seu Art. 12 normatiza a “possibilidade de oferta de até 20% de carga anual com estudos não presenciais planejados (...)”. Na iniciativa da SMED, alinhada com o Decreto n 9.057/2017 que flexibiliza as regras da EaD, e sancionado pelo presidente Temer, o foco é a elevação da escolaridade, com preparação aligeirada e acrítica de mão de obra voltada para o mercado, através da terceirização da gestão e da docência.

No final do ano letivo de 2018, mais um ataque à EJA. Despacho da SMED determinou sumariamente o fechamento e unificação das turmas existentes para 2019, inicialmente em uma escola na zona norte da cidade, depois em outras cinco escolas, em distintas regiões da cidade e, finalmente, para toda a Rede. Tais medidas além de uma redução drástica da EJA nas escolas, não respeita as normativas do CME/PoA e as deliberações dos Conselhos Escolares, que afirmam a pertinência e o respeito às especificidades da oferta na modalidade. Com a efetivação da medida, uma quantidade significativa de turmas serão fechadas, várias serão agrupadas, haverá diminuição do quadro de professores, o que, consequentemente, levará à precarização das aulas e a oferta de vagas. Segundo a ATEMPA (2018c), “o encaminhamento parece ser mais uma tentativa – equivocada – de resolver a falta crônica de professores nas aulas dos outros turnos”.

A adesão ao novo gerencialismo educacional (BALL, 2014; NEWMANN, CLARKE, 2012), sob a condução de Marchezan Jr. tem claramente como direção a “escola mínima”, a partir da privatização do que é público e do ataque à autonomia docente. Nesta lógica, reduzir e,

se possível, acabar com a oferta da EJA, passa a ser uma meta levada a cabo com obstinação. Afinal, é uma política deliberada para toda a Rede, destinada a sonegar, mais uma vez, o direito à Educação, sobretudo das populações periféricas, da juventude negra e em grande número de mulheres, jovens e idosas. O ataque sobre a EJA, portanto, em uma rede pública, não é algo isolado e pontual, mas, parte de um projeto perverso mais amplo orientado pela lógica da mercantilização da educação (BANCO MUNDIAL, 2017) na direção do Estado mínimo e privatista.

Tempos difíceis... Exigem resistência e luta

Instâncias como o Conselho Municipal de Educação têm reafirmado os direitos da EJA. O mesmo foi unânime em recomendar à SMED fortes medidas para assegurar a divulgação, matrícula e busca ativa da população potencial da EJA (CMED, 2017). Ou seja, não se trata tão somente de descaso dos gestores municipais, mas de atos de ilegalidade, impostos pela Secretaria Municipal de Educação e que se configuram como crimes de responsabilidade administrativa.

De modo similar, manifestações de apoio foram publicizadas por diversas instituições e instâncias da sociedade civil organizada, Universidades, Conselhos de Direitos e intelectuais, Sindicatos e Federações Nacionais de Trabalhadores, Entidades Estudantis, Associações de Pesquisadores, Fóruns de EJA, Movimentos Sociais e Populares – na unidade em prol da defesa da Educação de Jovens e Adultos na capital gaúcha e em contrariedade às medidas adotadas pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.

É preciso lembrar que os educadores vêm, através da ATEMPA, desde há muito, pautando a necessidade do cumprimento das obrigações constitucionais do poder público municipal em relação à oferta, manutenção e qualificação da modalidade da EJA (ATEMPA, 2013, 2015, 2017, 2017a, 2017b; VIERO, 2008; MELLO, 2015a), tais como a chamada pública permanente, recenseamento da população potencial para a oferta, recursos humanos e infraestrutura adequada, formação permanente dos docentes e respeito à proposta político-pedagógica vigente.

Contudo, não subestimemos o desafio. No mais das vezes, é no seio das próprias organizações e ferramentas de luta que a força da EJA tem de emergir em busca de espaço, em meio às pautas mais gerais, inclusive de educadores, pois as especificidades tendem a ficarem subsumidas sob o guarda-chuva das “lutas gerais” da categoria.

As respostas percebidas, em grande parte dos trabalhadores, têm sido a participação coletiva nos movimentos associativos e sindicais (ATEMPA, 2017a, 2017c; MELLO, 2015a; SIMPA, 2017), fortalecendo as pautas gerais e fazendo emergir a especificidade da Educação de Jovens e Adultos. Exemplos disso tem sido a manutenção das reuniões

pedagógicas da EJA (ATEMPA, 2017c) e a realização de eventos de caráter formativo, organizados pelos próprios trabalhadores, nas redes regionais autogerida pelas escolas e na solidariedade entre aqueles que estão alinhados na resistência às políticas educacionais do Governo Marchezan Jr. Além do caráter de denúncia, é possível identificar a visibilidade de muitas experiências e práticas pedagógicas significativas desde a realidade das escolas (MELLO, GONÇALVES, WASZAK, 2016; MELLO, 2018; MELLO; MAYER, PAVANI, 2018), reafirmando o compromisso em torno de uma educação crítica, dialógica e contra-hegemônica, decorridos duas décadas da morte de Paulo Freire, uma referência sempre presente na EJA.

No momento em que este artigo é escrito, o campo de tensões é esgarçado e somente novas pesquisas poderão identificar o destino da EJA e o papel do Associativismo e do Sindicalismo na correlação de forças na rede pública municipal. Recentemente, a ATEMPA desencadeou uma campanha pública e massiva através da confecção de banners, faixas e carta aberta às comunidades, além da gravação e veiculação nas redes sociais de depoimentos de professores, alunos e ex-alunos da EJA. A insígnia não poderia ser significativa "A EJA é um direito! A EJA é nossa! Campanha em defesa da EJA em Porto Alegre" (ATEMPA, 2018c).

A EJA pública continua a existir em Porto Alegre porque as comunidades escolares, os educadores e seus instrumentos de luta, parlamentares progressistas, a mantém de pé. Não resta dúvida de que é preciso conjugar a qualidade do trabalho pedagógico como educadores, nos espaços nos quais atuamos, com a força da organização política – porque essa dimensão ganha projeção absoluta na conjuntura. E foram muitas lutas nos últimos anos. Mesmo assim, três escolas tiveram determinado o fechamento da EJA pela SMED desde 2016.

Desafios no porvir...

A burguesia vem operando na coalisão de um novo bloco histórico para aplicar reformas estruturais, restaurar a acumulação capitalista por meio da mercantilização de direitos sociais e tentar contornar a grave crise política e econômica. A partir do golpe político-midiático ao Estado democrático de direito, perpetrado em 2016, um governo ilegítimo impôs uma agenda conservadora no âmbito econômico-político-ideológico-cultural e a sociedade viu, atônita, um alinhamento às políticas neoliberais e privatistas, claramente orientadas na lógica do "ajuste fiscal", que atinge fortemente a educação, a saúde e a cultura e se estendem, através de alianças espúrias, para afirmar e difundir valores reacionários, xenófobos, de intolerância religiosa, de naturalização da violência, racistas, sexistas e misóginos.

Não é objeto deste artigo, mas é preciso reconhecer que, evidentemente, parte desse resultado é fruto das contradições do

transformismo político e programático petista (COELHO, 2012) e das gestões dos governos petistas em nível federal, que optaram por um sistema de alianças com a grande burguesia financeira, industrial e agrária na construção de um novo pacto social e um reformismo voltado para a manutenção do padrão de acumulação vigente; o que implica dizer que houve um amalgamento de interesses dentro do velho paradigma do consenso entre capital e trabalho (IASI, 2012), no qual o PT se inseriu como sócio minoritário no novo bloco histórico dominante (GRAMSCI, 1982). Dentro desse esquema, a operação produzida pelo lulismo (AB´SABER, 2011; SINGER, 2012; LEHER, 2010b) se recusou sistematicamente ao embate ideológico em uma perspectiva contra-hegemônica na direção de um projeto histórico alternativo ao existente.

Em que pese o necessário balanço crítico, perante o cenário atual de avanço ideológico da nova direita e do desmonte das políticas públicas educacionais progressistas, duramente conquistadas nos últimos trinta anos, é preciso reafirmar direitos e conter a sanha destruidora dos representantes do capital que insistem em subordinar a educação à lógica neoliberal e mercantilista e amordaçá-la ideologicamente (FRIGOTTO, 2017).

Como pontuam Di Pierro e Catelli Jr (2017), um dos grandes desafios percebidos diz respeito ao financiamento da EJA, e ela pode ser medida pela queda vertiginosa das matrículas em escala nacional, a redução de vagas dos programas de alfabetização, de elevação de escolaridade e de qualificação profissional. Situação essa agravada pela crise econômica e aprovação da Emenda Constitucional n. 95/2016, que fixou um teto de gastos públicos, o que significa restrição de recursos para a Educação e Saúde, o que, para alguns analistas, como Amaral (2016), pode significar a "morte" do PNE 2014-2024.

A defesa do direito à Educação de Jovens e Adultos como política pública, gratuita, com qualidade social, exige necessariamente o esforço de unidade entre os trabalhadores/as da modalidade, pesquisadores, intelectuais e movimentos sociais e populares progressistas na defesa do direito à educação e da própria sobrevivência da EJA. Esse é o papel dos educadores críticos e progressistas.

As arenas da disputa de projetos em cursos e a correlação de forças desigual na conjuntura está a exigir uma vigorosa luta na guerra de posições, para a tomada do espaço nas escolas, das agendas públicas, dos espaços acadêmicos, da sistematização e socialização de experiências significativas para travar, com maior intensidade e amplitude, a defesa da escola democrática, popular e voltada aos interesses de crianças, jovens, adultos e idosos, sobretudo daqueles das classes populares.

Em um tempo em que o protofascismo se avizinha, com a emergência de um novo tipo de nacionalismo de extrema-direita, como o percebido na Rússia, na Hungria, na Polônia, na Índia, na Turquia e nos

Estados Unidos, como analisa o filósofo Jason Stanley (2018), é preciso estarmos atentos aos sinais e não subestimarmos a ânsia de poder de líderes populistas e autoritários.

Diante de um novo período de gestão pública que se inicia, sob a ascensão de Jair Messias Bolsonaro à presidência da República, é possível afirmar que existem fortes tendências de afirmação de um governo neofascista, militarista, de negação dos direitos humanos, que prima pelo cerceamento ao pensamento crítico, patrulhamento ideológico e censura cultural. Os desdobramentos possíveis dependerão das possibilidades de reação no tecido social mais amplo, assim como da conjuntura internacional.

Trata-se de perceber a centralidade da resistência democrática no país e, no tocante à Educação, do próprio direito das comunidades, educandos e trabalhadores reconstruírem seus fazeres e referências político-pedagógicas, éticas e epistemológicas, e não aceitarem calados as pás de cal que querem jogar os conservadores e neoliberais para definitivamente acabar com a EJA... Nessa direção, referências e vozes como a de Apple (2017) e de Saviani (2018), em torno das tarefas dos intelectuais/ativistas críticos ganham relevância e alcance.

No Brasil, as organizações dos trabalhadores vêm sendo fortemente atacadas e vilipendiadas, com a criminalização e a retirada de direitos. Portanto, não resta qualquer dúvida de que é nossa tarefa afirmar a importância do associativismo, do sindicalismo e dos movimentos dos trabalhadores, de potenciá-los como espaço de luta para a sobrevivência e a reinvenção de sonhos, visões utópicas e experiências de “reformas não reformistas” (APPLE, 2017).

Os avanços, obtidos do ponto de vista legal em cerca de duas décadas e os marcos de referências que asseguram a EJA como direito, só fazem sentido se no cotidiano das comunidades houver o bom combate na defesa da modalidade e, de acordo com o balanço crítico e abalizado de Machado (2016) sobre esse período, há muito a ser feito.

Portanto, a resistência da EJA será tanto mais vigorosa e eficaz na medida em que esteja sintonizada com dois movimentos vigorosos. O primeiro; o do fortalecimento de uma frente de resistência das forças progressistas e populares ao neofascismo e às políticas do Estado mínimo e privatista, que impõe a cultura do silêncio e do medo. O segundo movimento é o de um giro histórico que recoloque em pauta a necessária retomada de um novo ciclo de organização e ascensão dos movimentos sociais e populares, com orientação estratégica à esquerda, que vise o enfrentamento à barbárie e a superação do projeto educativo do capital (MÉSZÁROS, 2005). Mas, para tanto, é preciso, em primeiríssimo lugar, com humildade e autocrítica, fazer um balanço honesto e autocrítico, e reaprender a dialogar com as periferias, da cidade, do campo, da floresta, seus modos de vidas, suas visões de mundo e percepções...

Referências

AB'SÁBER, Thales. *Lulismo, carisma pop e cultura anticrítica*. São Paulo: Hedra, 2011.

ALMEIDA, Danusa Mendes. FERREIRA JUNIOR, Amarílio. As pesquisas sobre associativismo docente no Brasil: o que dizem as produções acadêmicas nacionais? In: BAUER, C. et alii. (Orgs.). *Sindicalismo e Associativismo dos Trabalhadores em Educação no Brasil.* Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2015, v. 2, p. 77-89.

ALVES, Evandro; COMERLATO, Denise Maria; SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. *Mapa da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio Grande do Sul.* Relatório de Pesquisa 2017. Universidade Federal do Rio Grande Do Sul. Faculdade de Educação. Núcleo de Ensino Pesquisa e Educação em Educação de Jovens E Adultos - NIEPE-EJA. 2017.

ALVES, Evandro; COMERLATO, Denise Maria; SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. *Oferta de vagas e estimativa de demanda pela EJA em Porto Alegre*: dados preliminares. Porto Alegre, Dez/2018. Reprogr.

AMARAL, Nelson. PEC 241/55: a "morte" do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiânia, v. 32, n. 3, p. 653-673, set./dez. 2016.

APPLE, Michael W. A luta pela democracia na educação crítica. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.15, n.4, p. 894–926 out./dez. 2017. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP.

ATEMPA – Associação dos Trabalhadores em Educação no município de Porto Alegre. *I Encontro de Trabalhadores em Educação.* Documento Final. 2013.

ATEMPA – Associação dos Trabalhadores em Educação no município de Porto Alegre. *Manifesto em defesa da EJA*. Porto Alegre-RS. 11 de dezembro de 2015.

ATEMPA – Associação dos Trabalhadores em Educação no município de Porto Alegre. *Carta-Manifesto da EJA às autoridades municipais na esfera educacional, conselhos de direitos, parlamentares, órgãos de representação associativa e sindical.* Seminário da ATEMPA: A Rede Municipal em Tempos de Resistência: Em defesa da Educação Pública. Maio de 2017a.

ATEMPA – Associação dos Trabalhadores em Educação no município de Porto Alegre. *Nota da ATEMPA sobre a EJA de Porto Alegre*. 10 de agosto de 2017b.

ATEMPA – Associação dos Trabalhadores em Educação no município de Porto Alegre. Manifestação dos docentes na EJA da RME/POA sobre a jornada de trabalho, reuniões pedagógicas e atendimento aos alunos - base político-pedagógica e legal. Comissão de EJA/ATEMPA. Porto Alegre, 02 de junho de 2017c.

ATEMPA – Associação dos Trabalhadores em Educação no município de Porto Alegre. A educação resiste! A Cidade resiste! *Boletim da Resistência n. 2*. Agosto 2017d.

ATEMPA – Associação dos Trabalhadores em Educação no município de Porto Alegre. *Boletim da Resistência n. 3*. Março 2018.

ATEMPA – Associação dos Trabalhadores em Educação no município de Porto Alegre. *Diagnóstico da falta de RH na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre*: Um retrato do desmonte da Educação Pública. Porto Alegre, 2018a.

ATEMPA – Associação dos Trabalhadores em Educação no município de Porto Alegre. *Diante do autoritarismo do secretário de educação, ataque à Atempa vai para a justiça.* Disponível em: http://atempa.org.br/diante-do-autoritarismo-do-secretario-de-educacao-ataque-a-atempa-vai-para-a-justica/ Acesso em outubro de 2018b.

ATEMPA – Associação dos Trabalhadores em Educação no município de Porto Alegre. *A EJA é um direito! A EJA é nossa! Campanha em defesa da EJA em Porto Alegre.* ATEMPA, 2018c.

ATEMPA – Associação dos Trabalhadores em Educação no município de Porto Alegre. *A EJA é um direito! A EJA é nossa! Orientações gerais para as escolas resistirem ao desmonte da EJA*. Doc.Eletrônico. ATEMPA, Dez. 2018d.

BALL, Stephen. *Educação Global SA*: Novas redes políticas e imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BANCO MUNDIAL. *Um ajuste justo:* Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Vol. I: Síntese. Novembro de 2017.

COELHO, Eurelino. *Uma esquerda para o capital:* o transformismo dos grupos dirigentes do PT (1979-1998). São Paulo: Xamã, 2012.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. PORTO ALEGRE. *Parecer n. 039/2017* – Comissão de Ensino Médio, Modalidades e Normas Gerais – CMEd. Ref. a sistemática de matrículas para a EJA, adotada pela SMED no mês de julho de 2017.

DI PIERRO, Maria Clara; CATELLI JR., Roberto. A construção dos direitos dos jovens e adultos à educação na história brasileira recente. In: GRACIANO, M.; LUGLI R. S. G. (Orgs) *Direitos, diversidade, práticas e experiências educativas na Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: Alameda, 2017. pp.35-60.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1983.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. (Org.) *Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.* Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, pp.17-34.

GANDIN, Luís Armando. Escola Cidadã: implementação e recriação da educação crítica em Porto Alegre. In: APPLE, W. M.; AU, W.; GANDIN, L. A. (Orgs.). *Educação Crítica: análise internacional*. Porto Alegre: Artmed, 2011. P. 380-393.

GINDIN, Júlian; FERREIRA, Márcia Ondina Viera; DAL ROSSO, Sadi (Orgs). *Associativismo e Sindicalismo em educação:* teoria, história e movimentos. Brasília: Paralelo 15, 2013.

GONÇALVES, Janderson; MELLO, Marco; FERREIRA, Débora Shardosim. As múltiplas escalas geográficas e o desmonte da educação: Uma perspectiva docente sobre o caso de Porto Alegre. *III Congresso Brasileiro de Geografia Política, Geopolítica e Gestão do Território. Rio de Janeiro,* 2018.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HORTA, André; KUNZ, João; PETRÓ, Suzi Maria. MELLO, Marco (Orgs). *A Educação de Jovens e Adultos conta histórias* n. 6. Porto Alegre: EMEF Nossa Senhora de Fátima, Educação de Jovens e Adultos. 2012/2013.

IASI, Mauro Luis. *As metamorfoses da consciência de classe (o PT entre a negação e o consentimento).* 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

LEHER, Roberto. Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: MAGALHÃES, João Paulo de Almeida Magalhães et alii (Orgs). *Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico (2003-2010).* Rio de Janeiro: Garamond, 2010b. p. 369-412.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos. Após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016.

MELLO, Marco. *O espírito, o corpo e o jogo: Intelectuais orgânicos coletivos na ATEMPA (Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre) e suas formulações e ações em torno das Políticas Curriculares da Secretaria Municipal de Educação.* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015a.

MELLO, Marco. ATEMPA: história e lutas em torno das políticas curriculares. *Revista da ATEMPA.* n.1, Out/2015b. Pg. 5-11.

MELLO, Marco. Culturas e identidades juvenis na EJA: desafios na formação de educadores. *Revista Conhecer*. Secretaria Municipal de Educação. Educação de Jovens e Adultos. N.8. Porto Alegre, 2015c. Pg. 54-73.

MELLO, Marco; GONÇALVES, Janderson; WASZAK, Jaqueline. (Orgs.). *Palavras da EJA*: Muitas faces, tantas vozes, outras palavras. Porto Alegre: EMEF Saint Hilaire. Educação de Jovens e Adultos. n.1, 2016.

MELLO, Marco; MAYER; Shintia Santos; PAVANI, Fabiane. (Orgs). *Educação Popular: crianças, jovens e adultos e o legado de Paulo Freire*. Porto Alegre: ATEMPA; Cirkula, 2018.

MELLO, Marco. (Org.). *Palavras da EJA:* Direito do cidadão. Dever do Estado! Porto Alegre: EMEF Saint Hilaire. Educação de Jovens e Adultos. n.2, 2018.

MELLO, Marco. “O diabo faz a panela, mas não faz a tampa”. Políticas Curriculares na EJA na perspectiva dos trabalhadores em educação. Anais *V ALFAEEJA - Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos.* Porto Alegre, nov. 2018.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

NEWMANN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. *Educação e Realidade*. Porto Alegre. v. 37, n.2. p.353-381, Mai/ago 2012.

PORTO ALEGRE. PREFEITURA MUNICIPAL. *Plano de Carreira do Magistério*. Lei nº 6151/1988.

PORTO ALEGRE. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Caderno Pedagógico n. 8. Em busca da Unidade Perdida. Totalidades de Conhecimento: um currículo em Educação Popular*. Porto Alegre, Set.1996 (ed. Rev. e ampliada).

PORTO ALEGRE. *Plano Municipal de Educação. (2015-2025).* Lei 11.858, de 25 de junho de 2015.

PORTO ALEGRE. *Convênio SESI – Educação à Distância.* Ofício Circular n. 016/2018. Porto Alegre. 3 Out. 2018.

PORTO ALEGRE. FÓRUM MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE - FME/PoA. *Relatório Anual de Monitoramento do Plano Municipal de Educação – PME,* Porto Alegre/RS: Nov/2017.

SIMPA – SINDICATO DOS MUNICIPÁRIOS DE PORTO ALEGRE. *Revista Luta e resistência em defesa do serviço público e da cidade.* n. 1. Porto Alegre, 2017.

SIMPA – SINDICATO DOS MUNICIPÁRIOS DE PORTO ALEGRE. Ano começa com novos ataques aos servidores. *Boletim Luta Municipária*. N. 42. Fev/2018.

SAVIANI, Demerval. A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil. *In*: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei. (Orgs.). *O golpe de 2016 e a educação no Brasil.* Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p.27-46.

SINGER, André. *Os sentidos do lulismo*: reforma gradual e pacto conservador. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

STANLEY, Jason. *Como funciona o fascismo*: a política do “nós” e “eles”. Porto Alegre: LPM, 2018.

VIERO, Anézia. Educação Popular também se faz na luta: o processo de organização da Comissão da EJA/ATEMPA. *In:* MELLO, Marco (Org.) *Paulo Freire e a Educação Popular.* Porto Alegre: ATEMPA; IPPOA, 2008. p.185-194.

EJA como perspectiva de continuidade e ascensão ao mundo do trabalho

Juliana Silva dos Santos[1]

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil vem, em sua historicidade pedagógica, construindo propostas que buscam aproximar os saberes da experiência e mundo do trabalho (educação profissional) com os saberes da educação escolar (educação propedêutica). Sendo que parte significativa dos estudantes da EJA chegam dotados de experiências e saberes provenientes das relações cotidianas e de trabalho que podem, de certa forma, dialogar com os saberes eruditos ou científicos presentes na educação escolar.

No entanto, faz-se necessário investigar os sentidos da escolarização para estudantes de EJA e os motivos que os levam a retornar à escola para então compreendermos se há a dialogicidade entre os saberes da experiência com os saberes eruditos, se a escola é mero cumprimento de tarefas, ou se apenas faz parte das urgências da vida cotidiana.

O conhecimento dos motivos do retorno à escola nos possibilitará pensar a EJA como um espaço "de instruir pessoas já dotadas de uma consciência formadora – ainda que quase ingênua – com hábitos de vida e situação de trabalho que não podem ser arbitrariamente modificados" (VIERA PINTO, 2010, p.89). Todavia, esse instruir não significa uma transmissão de saber e sim de um processo de problematização, de diálogo e de instrumentalização dos sujeitos para a inclusão e a transformação social.

Assim, com a intenção de contribuir nas reflexões sobre a EJA, esse artigo abrange os estudos elaborados na tese de doutorado, intitulada: *Entre idas e vindas: uma diversidade de sentidos para a escola de EJA*[2]. A tese buscou verificar as razões pelas quais os/as estudantes frequentadores da Escola Estadual de Ensino Médio (EEEM) Agrônomo Pedro Pereira retornam a escola, e como essas percepções sobre o sentido da escola em suas vidas podem nos oferecer pistas para pensarmos um currículo voltado às necessidades e anseios desses sujeitos. (OLIVEIRA, 2007; 2009).

---

[1] Prof. Dra. Juliana Silva dos Santos, graduada em Letras Português/Inglês, foi professora e pesquisadora no campo da EJA, trabalhou como coordenadora da EJA e na atualidade ocupa a posição de Orientadora Educacional na EMEF Afonso Guerreiro Lima, na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. E-mail: *adoreiminas@gmail.com*

[2] Tese orientada pelo Prof. Dr. Marcos Villela Pereira, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

A tese surge do interesse enquanto professora do Ensino Fundamental e na época gestora de uma escola onde era público que os estudantes concluintes da EJA e do ensino diurno não teriam vagas suficientes para ingresso no Ensino Médio no Bairro Lomba do Pinheiro devido à falta de vagas para tamanha demanda. Esse estudo foi permeado por muitas vozes de sujeitos que frequentaram as escolas de Ensino Fundamental na modalidade EJA das quatro escolas da Rede Municipal localizadas no bairro, visto que A EEEM Pedro Pereira é a única escola a ofertar EJA noturno no Ensino Médio, sendo que o Colégio de Aplicação da UFRGS a entrada faz-se mediante sorteio. Parte desse artigo foi apresentado no IV Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos em Braga/ Portugal no ano de 2017 e publicado em seus ANAIS.

Metodologia

A escolha pelo método foi sendo trilhado no intuito de descobrir qual seria a forma mais adequada de analisar o corpus do estudo. Tendo em vista que para tal pesquisa, vimos o homem diferentemente dos objetos, onde os sujeitos interagem, interpretam, criam e recriam sentidos em seus determinados contextos e relações. Dessa forma, não teríamos como utilizar um método, o qual visa apenas coeficientes numéricos, tabelas fixas, índices comparativos e reguladores, não que esses não sejam relevantes, porém descontextualizados e sob o controle dos procedimentos, não validam uma pesquisa no campo da educação e da sociologia.

Para tanto, essa escolha segue o paradigma interpretativista o qual envolve um espectro de pensamentos sobre a educação e sociologia amplo e variado. Nesse sentido, compartilhando aspectos de ambas as áreas, tentaremos identificar e/ou compreender o mundo social da realidade observada, e os sujeitos nela inserida. Sob um viés metodológico dialógico, compreende-se que a vida é uma atividade interativa e interpretativa, realizada pelas relações e contato das pessoas em diferentes contextos sociais.

Para tanto, para o *corpus* da pesquisa, aplicou-se um questionário com 53 questões entre fechadas e abertas contando com 197 sujeitos frequentadores das turmas de 1º, 2º e 3º anos de uma Escola Estadual de Ensino Médio em Porto Alegre/RS matriculados no ano de 2017.

Quanto ao perfil dos entrevistados e a proporção de gênero, identificaram-se como mulheres, 59,6%, como homens, 39,9% e optaram por não responder à questão, 0,5%. Esses dados contradizem as indicações dos quadros gerais de EJA no Brasil, prevalecendo a presença feminina nessa escola e demonstrando que, nessa região estudada, as mulheres vêm tendo mais acesso à escola no período noturno em relação aos homens.

Quanto à faixa etária, 68,5% encontram-se entre 18 e 26 anos, 21,8% entre 27 e 40 anos, 8,1% acima de 40 anos e 1,6% não responderam. A partir desses dados, prevalece o fenômeno da juvenilização[3] nas escolas que ofertam EJA, categoria abordada por autores tais como Carrano (2007; 2011), Dayrell (2003; 2007), Sales e Paiva (2014), Arroyo (2011) entre outros estudiosos e teóricos que vivenciam esta mudança etária no público da EJA.

Para parte da análise toma-se duas perguntas simples e diretas de múltiplas escolhas com o intuito de construir essa visão interpretativa para esse estudo:

1. Por que você veio frequentar a EJA?
2. A sua necessidade em estudar mais é por quê?

Para a tabulação dos dados, recorreu-se ao software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 18, onde foram inseridas as perguntas e respostas, atingindo uma esfera abrangente e minuciosa dos dados dos sujeitos pesquisados o que permitiu fazer a caracterização demográfica da amostra e outros estudos estatísticos.

O questionário envolveu questionamentos sobre o perfil socioeconômico, a trajetória na escola regular e na escola de EJA, outras questões envolvendo experiências de ensino, para além das escolares e por fim, um bloco de perguntas sobre planejamento de futuro desses sujeitos.

Desenvolvimento

O crescimento da demanda por mão-de-obra qualificada numa sociedade globalizada, desde metade dos anos 90, vem sendo provocado pelas políticas neoliberais que necessitam de trabalhadores com competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) flexíveis. No Brasil, com a separação definitiva do Ensino Médio do Ensino Técnico pelo decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997, e no bojo das políticas internacionais da época, o país encaminhou-se para os ditames do documento organizado por Delors (1996) para a UNESCO.

Este fato, de acordo com Franzoi e Fisher:

> “levou por as competências em destaque e com elas o saber dos trabalhadores vem na única fórmula através da qual o capital sabe se apropriar do trabalhador: aos pedaços, para dele se apropriar por inteiro. O saber do trabalhador vem travestido de saber fazer, saber ser, saber conviver, saber conhecer, esvaziando-o de sentido epistemológico e político.” (2015, p.162).

[3] A preocupação com os jovens na EJA está, em grande medida, relacionada com a evidência empírica que eles e elas já constituem fenômeno estatístico significativo nas diversas classes da EJA e, em muitas circunstâncias, representam a maioridade ou quase totalidade dos alunos em sala de aula. (CARRANO, 2007, p.1).

Isto causou certo esvaziamento do conceito de trabalho como princípio educativo que era o que se idealizava para o ensino básico no Brasil em seus primórdios e, por conseguinte, afeta jovens e adultos frequentadores da EJA, que ainda buscam uma reinserção social através do trabalho.

Observa-se que a necessidade de conhecer ou saber é intrínseco ao ser humano e suas relações com a sociedade (FREIRE, 1987; CHARLOT, 2000; VIERA PINTO, 2010). Para Charlot :

> a relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo.(2000 p. 78).

Assim, ao retornarem à escola, os estudantes buscam a transformação de sua realidade e veem o conhecimento erudito ou escolar como uma busca pela ascensão social. Sob esse aspecto, a EJA é buscada pelos sujeitos da pesquisa como um espaço de tensão, mas também como espaço de ampliação de "conhecimentos que lhes permitam elevar-se em sua condição de trabalhador" (VIERA PINTO, 2010, p.35).

A educação escolar faz-se relevante para o desenvolvimento do raciocínio e diversas vezes é uma chance de poder ir a frente de uma carreira profissional, prestar um concurso público e/ou projetar um futuro voltado ao mundo do trabalho.

Conforme Lahire , há outro condicionante relevante devido:

> as exigências cada vez mais elevadas em matéria de cursos de qualificação, o diploma se torna uma necessidade (mesmo que insuficiente) de entrada no mercado de trabalho para o conjunto dos grupos sociais.(1997, p. 256).

Para tanto, estudar e adquirir um diploma faz com que alguns alunos vejam a escola não apenas como a continuidade dos seus estudos, mas também como um caminho para a ascensão, na busca de um emprego estável e de uma vida social mais justa. Nessa perspectiva, o diploma representa um passaporte que possibilita disputar uma vaga de emprego tanto na iniciativa privada como nos serviços públicos (CHARLOT, 1996; BOURDIEU, 2011; LAHIRE, 1997).

Nas últimas décadas, com essa modificação no modo de perceber o trabalho concomitante ao desenvolvimento de novas tecnologias, afetou diretamente, sob forma de exigências mais amplas, outros tipos de saberes (FRIGOTTO, 1998).

Desse modo, as demandas por qualificações cada vez mais singulares bem como as exigências da indústria e do comércio requerem

dos trabalhadores ao menos uma formação de nível médio. Esse estudo comprova que a demanda vem acentuando-se, fazendo com que jovens e adultos sintam a necessidade de retornar aos bancos escolares em busca de qualificação.

Em concomitância com essa realidade, ampliaram-se as políticas públicas propositivas à formação de jovens e adultos em todo o país. Isso, consequentemente, assegura e garante maior acessibilidade aos jovens e adultos que haviam parado de estudar.

Nesse sentido, muitos desses, para adentrar o mundo do trabalho, foram obrigados a abandonar a escola e deixar os estudos em segundo plano (NOSELLA, 1998). TEndo em vista a conjuntura econômica brasileira e a precoce inserção no mercado de trabalho de pessoas cada vez mais jovens, esse aceleramento em busca de desenvolvimento, com intuito de preparar-se para o mundo de trabalho, auxilia na perpetuação das desigualdades sociais e de certo empobrecimento de mão-de-obra qualificada. (FRIGOTTO, 1998; JARDILINO e ARAÚJO, 2014).

Todavia, muitos jovens e adultos ingressam ou regressam à escola com expectativas futuras no que concerne à sua profissionalidade e inserção no mundo do trabalho. Diante disso, indagou-se sobre: quais as expectativas dos estudantes que ingressam no Ensino Médio de EJA referentes à educação escolar e ao mundo do trabalho?

Como respostas parciais obtiveram-se dados diretos relacionados ao tempo de estudo, a exigência do trabalho e a perspectiva de nova oportunidade no mundo do trabalho.

Resultados

Os sujeitos, ao serem questionados sobre o porquê vieram frequentar a Educação de Jovens e Adultos, dos 193, que responderam à questão, 45,1% dos sujeitos voltaram à EJA considerando o tempo dos estudos, o tempo para acabar, no imediatismo de cursar a EJA visando ao fim, ou seja, voltam para acabar num tempo que é mais rápido.

Ao serem questionados, os alunos normalmente respondem que a razão para os mesmos frequentarem a EJA ou terem escolhido ir para o turno noturno é recorrente a resposta: “É mais rápido! ”. Sim, se utilizarmos os reguladores temporais como relógio ou o calendário, certamente o tempo de frequentar a escola para cursar a modalidade EJA, tanto no Ensino Fundamental como do Ensino Médio, seria praticamente 50% menos.

Nesse sentido, se um dos atrativos para frequentar a EJA seria o determinante tempo, nos indagamos sobre o tempo: O tempo da existência? O tempo para adquirir uma certificação? O tempo líquido? O tempo de maturidade de cada um? Que tempo é esse e por que esse tempo para alguns dilata, e a continuidade/abandono é recorrente frente a ele?

Não é possível fornecer todas essas respostas, pois cada indivíduo, para além dos reguladores temporais, sente, age e é afetado pelo tempo de maneira singular. No entanto, a questão do tempo em relação à EJA é e sempre foi evidente.

Assim, ao buscar o conceito de tempo em consonância com Elias (1989), as unidades temporais de referência como os reguladores, os símbolos cognitivos constituem de fato as unidades de tempo, no entanto o tempo não é perceptível aos sentidos. Por mais que saibamos que o tempo relógio passa, o tempo fisiológico passa ou até mesmo o tempo prazeroso passa, tudo isto passa sem que tenhamos consciência e sensações em relação a esse tempo que passa.

Sob o viés epistemológico de Norbert Elias[4]:

> O tempo é único, porque utiliza símbolos – principalmente numéricos e no atual estado – para orientar no incessante fluxo do acontecer, na sucessão dos eventos, em todos os níveis de integração: físico, biológico, social e individual. (1989, p.24)

Sendo o tempo único e contabilizável, o ganhar tempo de existência não seria a razão de retorno para EJA, talvez fosse um ganhar tempo, no sentido de contabilizar o tempo do calendário perdido ao ter reprovado, ao ter parado de estudar ou ao ter se retirado do ambiente escolar por outros motivos relevantes para seu tempo de vida.

Outra resposta significativa está vinculada às exigências da vida adulta, assim, 19,7% vinculam o retorno a exigências do trabalho, confirmando todo o referencial anteriormente abordado para os motivos do retorno aos bancos escolares por demandas mais exigentes do mundo do trabalho.

Entre outras respostas, concernentes a outras temáticas de cunho pessoal e motivação intrínseca, apontaram outros motivos os quais não serão abordados nesse momento, no entanto, segue o quadro ilustrativo.

Quadro 1 – Por que você veio frequentar a EJA?

	Respostas	Percentual
Exigência trabalho	38	19,7%
Idade incompatível	28	14,5%
Pais obrigaram	3	1,6%
Professores aconselharam	12	6,2%
Problemas disciplinares	3	1,6%
Acabar mais rápido	87	45,1%
Outros	""	11,4%
Total	**193**	**100,0%**

[4] As traduções do espanhol para o português foram efetuadas e são de responsabilidade da autora

Ao serem indagados sobre a necessidade de continuar estudando em uma questão de múltipla resposta, organizamos a questão de forma ampla, sendo que todos os sujeitos poderiam elencar a ordem de importância para tal necessidade elencada. Segue o formato que a questão foi apresentada aos sujeitos:

Ao serem questionados: A sua necessidade *em estudar mais* é por quê? Havia um percentual para as necessidades apontadas abaixo, entre totalmente (100%); parcialmente (50%); nada ou quase nada (10%):

1. Sinto que não sei muitas coisas que fazem falta para minha vida pessoal.
2. Sinto que para meu emprego ainda não tenho o conhecimento exigido para uma melhor posição.
3. Sinto que a única chance de crescer profissionalmente é estudando.
4. Ainda preciso saber mais conteúdos na escola para poder ajudar meus filhos/netos.
5. Para ter uma melhor qualidade de vida.
6. Gosto de estudar e me sinto orgulhoso disso.
7. Minha família me apoia/motiva a continuar estudando.

Quanto à obtenção das respostas, não avaliando a ordem de relevância entre 100% de prioridade até 10% como o quadro total sugere, trazemos nesse artigo apenas a totalidade das respostas e não a ordem de relevância dessa necessidade em continuar estudando. Assim, obtivemos 596 menções que acentuam a necessidade de continuar estudando em maior ou menor grau de relevância. No entanto, o que nos surpreendeu é que essa questão nos permitiu identificar uma amostra com maior concentração de inquiridos, onde 132 menções versaram sobre o sentimento de estudar, visto como sendo a única chance de crescer profissionalmente.

Quadro 2 - A sua necessidade em estudar mais é por quê?

Respostas/Frequência	N.	Percentual	Percentual de casos
Sinto que não sei muitas coisas que fazem falta para minha vida pessoal.	58	9,7%	37,7%
Sinto que para meu emprego ainda não tenho o conhecimento exigido para uma melhor posição.	51	8,6%	33,1%

Sinto que a única chance de crescer profissionalmente é estudando.	132	22,1%	85,7%
Ainda preciso saber mais conteúdos na escola para poder ajudar meus filhos/netos.	60	10,1%	39,0%
Para ter uma melhor qualidade de vida.	112	18,8%	72,7%
Gosto de estudar e me sinto orgulhoso disso.	77	12,9%	50,0%
Minha família me apoia/motiva a continuar estudando.	106	17,8%	68,8%
Total	**596**	**100,0%**	**387,0%**

Nesse sentido, nos fica aparente que o retorno à escola tem muito das motivações extrínsecas que, a partir das orientações e motivos de envolvimento em formação, Philippe Carré elaborou um modelo teórico[5] sobre as motivações dos adultos em formação. Para o autor, a partir do envolvimento em formação, há motivos intrínsecos e extrínsecos que corroboram na formação dos adultos na continuidade dos seus estudos.

Esse dado sobre a necessidade de estudar como sendo "a única chance de crescer profissionalmente", constando 85,7% de todos os sujeitos que responderam à questão, bem como a necessidade em "busca por uma melhor qualidade de vida", onde 72,7% dos sujeitos fizeram menção são, na elaboração de Carré, motivos extrínsecos.

O primeiro equivaleria ao motivo econômico, ou seja:

> As razões de participação são neste caso de ordem explicitamente material; o facto de participar numa acção de formação irá trazer vantagens de tipo económico. Estas podem ser directas (como por exemplo prémios ou subsídios de desemprego) ou indirectas, através de vantagens materiais obtidas depois da formação. (CARRÉ, 2001, p.301).

[5] De acordo com Carré (2001), os motivos são plurais porque raramente a pessoa se envolve num projeto de formação apenas por uma razão; contingentes porque são expressões da relação do sujeito com um determinado projeto de formação, numa determinada situação e num dado momento da sua vida; e são evolutivos porque as razões pelas quais as pessoas se envolvem em formação vão-se alterando ao longo do tempo, dependendo da vivência e da história da pessoa.

Fato esse estudado e ressaltado como urgência para pensarmos em políticas públicas que atendam os jovens e adultos jovens, os quais ressaltam que uma das questões primordiais de retorno à escola está conectada como a segunda chance para ser melhor profissionalmente, reconhecido entre os pares e incluso no mundo social e do trabalho de maneira respeitosa. (SPOSITO; CARRANO, 2003; CARRANO, 2007; ARROYO, 2014).

A segunda menção sobre busca por uma melhor qualidade de vida está enraizada na historicidade do sentido imaginário da escola, como sendo o espaço de redenção, onde tudo se aposta e quiçá se atinja. Essa busca por conhecimento não é no sentido epistêmico, mas no sentido de aquisições que os levam a estarem socialmente, enquanto sujeitos, valorizados entre seus pares.

Para Carré essa ideia está conectada ao motivo operacional pessoal, ou seja:

> Trata-se de adquirir as competências (conhecimentos, habilidades, atitudes) percebidas como sendo necessárias à realização de atividades específicas fora do domínio do trabalho (lazer, vida familiar, responsabilidades associativas, etc.,), aqui também com um objetivo de ação concreto e bem identificado. (CARRÉ, 2001, p.302).

Nesse sentido, esses dados, obviamente respeitando a idiossincrasia de cada realidade, faz referência às pesquisas desenvolvidas na Universidade de Coimbra/Portugal, onde pesquisadores argumentam sobre a necessidade de pensarmos a educação e formação, como princípio único para abrir possibilidades de reconhecimento social, diante das mudanças e renovações que a atualidade traz enquanto sociedade planetária, histórica e econômica.

Apostar nas motivações que os sujeitos têm em relação a sua formação, analisar os contextos territoriais e as necessidades e demandas das populações, no caso brasileiro, as quais vivem em situação de vulnerabilidade social e com altos índices de desemprego em nível nacional, pode ser uma saída para repensar a EJA em escolas regulares (FERREIRA, 2010; SANTOS; ALCOFORADO & CORDEIRO, 2017).

Para Alcoforado e Ferreira, deve-se apostar numa:

> educação e formação, que deve contribuir para desenvolver a autonomia e o sentido de responsabilidade das pessoas e das comunidades, reforçar a capacidade de fazer face às transformações da economia, da cultura e da sociedade no seu conjunto, promover a coexistência, a tolerância e a participação consciente e criativa dos cidadãos na sua comunidade, permitindo, em suma, que as pessoas e as

> comunidades assumam o controle do seu destino e da sociedade para enfrentarem os desafios do futuro. (2011, p.11).

Nesse sentido, precisamos aprofundar mais as necessidades apontadas para que sejam efetuados mais estudos voltados ao currículo para educação e formação de adultos sob premissas que atendam mais efetivamente os jovens e adultos na atualidade.

Considerações a ponderar

Nossos estudantes talvez ainda tenham o desejo de retornar à escola pelo simples fato de querer ser mais, aprender mais e ampliar sua autonomia. Para Vieira Pinto (2010, p.47), sendo o conteúdo da educação popular por excelência um direito de todos, "o conteúdo da educação não é um adorno de espírito, mas um 'instrumento de realização do homem' dentro de seu ambiente social".

Para que essa realização se torne plena, devemos pensar o sentido da escola como sendo mais uma possibilidade formativa e não a única, pensar um currículo que seja efetivo tanto para conhecimentos epistêmicos e necessários para a sociedade, mas também que seja efetivo para a inclusão social.

Inclusão social no sentido amplo, ou seja, num movimento para a inserção no mundo do trabalho, num movimento para a conscientização dos direitos e deveres dos cidadãos. Inclusão no sentido de auxiliar os jovens e adultos na transição para o mundo acadêmico ou do trabalho, porém cientes de que podem ser os protagonistas de suas histórias e que a idade e os entraves na vida podem fazê-los ainda mais fortes e capazes para atingirem seus ideais (OLIVEIRA, 2007; 2009).

Os dados desse artigo bem como os da tese retomam a necessidade de repensarmos o currículo das escolas de Ensino Fundamental e Médio na modalidade EJA. Ressignificar e estar atentos às demandas dos alunos, tendo em vista que são cidadãos de direitos é propor experiências e vivências que contribuam para o crescimento epistêmico e prático dos alunos. A continuidade dos estudos pode ser para ascender profissionalmente, mas também pode possibilitar uma carreira intelectual. Assim, cabe a nós escutá-los e propor saídas pedagógicas que propiciem crescimento intelectual e prático como lhes é de direito.

Portanto, precisamos aprofundar metodologias que reconheçam as necessidades e motivos assinalados por nossos jovens para continuarem seus estudos, para que então possamos pensar uma escola com um currículo voltado à realidade territorial sob as premissas que atendam os jovens na atualidade e que possibilitem a sua inserção efetiva no mundo do trabalho e na sociedade de forma mais ampla.

Referências

ALCORADO, Luís; FERREIRA, Sônia Mairos. Educação e Formação de Adultos: nótulas sobre a necessidade de descomprometer a Cinderela depois do beijo do Príncipe Encantado. *In:* ALCOFORADO, Luís; FERREIRA, Joaquim *et al* (Orgs.) *Educação e Formação de Adultos: políticas, práticas e investigação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011.

ARROYO, Miguel. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In:* SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino (orgs.). *Diálogo na educação de jovens e adultos*. 4. ed. Autêntica: Belo horizonte, 2011.

ARROYO, Miguel. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. Trad. De Daniela Kern; Guilherme. F. Teixeira. Porto Alegre, RS: Zouk, 2011.

CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". *Revista REVEJA* (UFMG), online, 2007.

CARRÉ, Philippe. *De la motivation à la formation*. Paris: L'Harmattan, 2001.
CHARLOT, Bernard. *Da relação como o saber*: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia.* Cadernos de Pesquisa. São Paulo. n.97, mai, 1996.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100l, 2007.

DAYRELL, Juarez. O Jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação,* nº24, 2003.

ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Madrid: Fondo de la Cultura Económica, 1989.

FERREIRA, Patrícia Liliana Taveira. *A natureza dos motivos para a formação nos adultos que frequentam cursos EFA*. (Dissertação de Mestrado) - Programa de pós-graduação em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, UC, 2010.

FISCHER, Maria Clara Bueno; FRANZOI, Naira Lisboa. Formação humana e educação profissional: diálogos possíveis. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 29, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. RJ: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. *In.* FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) *Educação*

e crise no trabalho. Petrópolis: Vozes, 1998.

JARDILINO, José Rubens Lima e ARAÚJO, Regina Magno Bonifácio de. *Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas*. São Paulo: Cortez, 2014

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável.* São Paulo: 1997.

NOSELLA, Paulo. A escola brasileira no final de século: um balanço. *In*. FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) *Educação e crise no trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educ. rev.* [online]. n.29,2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Organização curricular e práticas pedagógicas na EJA: algumas reflexões. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (orgs.) *Educação de jovens e adultos*, Petrópolis: DP&A, 2009.

SALLES, Sandra e PAIVA, Jane. As muitas invenções da EJA. *In*: *AAPE/EJA*. Dossiê II. Arizona/EUA. v. 22, nº 58, 2014.

SANTOS, Juliana Silva dos; SILVA, J. M.. EJA como perspectiva de ascensão ao mundo do trabalho. In: *IV Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos*, 2017, Braga - PT. Alfaeeja, 2017. v. IV. p. 1-15.

SANTOS, Juliana Silva dos. *Entre idas e vindas: uma diversidade de sentidos para a escola de EJA*. Acesso em 12/04/2023: https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8351

SPOSITO, Marília P.; CARRANO, Paulo. Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. N. 24, 2003.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *Sete lições sobre educação de adultos*. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

As lutas pela defesa da EJA na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre como prática libertadora para estudantes trabalhadoras(es)

César Rolim[1]

Desde o início de 2017, a Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre passou a viver sob a égide da intensificação de um projeto que buscou readequar vários aspectos da organização das escolas e do processo de ensino e aprendizagem por parte das trabalhadoras e trabalhadores em educação. Desde a mudança nos horários de início e término das aulas, passando por ameaças de fechamento das turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), política de contratação temporária de docentes e até mesmo pelo controle/contingenciamento das refeições servidas aos estudantes nos refeitórios, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Porto Alegre adotou estas e outras medidas. O argumento é de que estas ações, supostamente, pretendem buscar uma melhoria no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Essas medidas, aplicadas pela administração pública municipal, estão afinadas com as políticas neoliberais[2] adotadas pelas gestões lideradas pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e também pelo MDB (Movimento Democrático Brasileiro) que se caracterizam pela diminuição da extensão de políticas públicas e restrições de direitos sociais numa conjuntura nacional de avanço do neofascismo[3].

---

[1] Professor de História da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima e na Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre (EPA). Licenciado em História (FAPA). Especialista em História Contemporânea (FAPA). Mestre em História (UFRGS). E-mail: *cdarolim1979@gmail.com*.

[2] O neoliberalismo como uma nova razão do mundo caracteriza-se, segundo Dardot e Laval (2016, p. 7-9), como não apenas uma ideologia, um tipo de política econômica e sim: um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida. Neste contexto, a ação coletiva se tornou mais difícil, porque os indivíduos são submetidos a um regime de concorrência em todos os níveis e as formas de gestão na empresa, o desemprego, a precarização do trabalho, a dívida e a avaliação são alavancas de concorrência inter-individual. Como aponta Freire (2001, p. 22), o Estado não pode ser tão liberal quanto os neoliberais gostariam que ele fosse, pois não pode ser um lacaio cumpridor de ordens dos que vivem bem.

[3] O neofascismo surgiu no século XXI e, no caso brasileiro, na semiperiferia do sistema imperialista, lembra Boito Jr. (2020, p. 111). É um movimento reacionário de massa com o predomínio da alta classe média voltado contra o reformismo burguês com base popular; mobiliza uma crítica conservadora, de classe média, à corrupção e à política democrática e chegou ao governo cooptado pelo capital financeiro internacional e pela fração da burguesia brasileira a ele integrada com o interesse na retirada dos direitos trabalhistas. Tem como elementos importantes: o anticomunismo, o culto da violência, armamentismo, crítica à corrupção e à velha política (democrática), politização do machismo, do racismo e da homofobia (sistemática).

O presente texto procura realizar uma reflexão sobre as conseqüências dessas políticas adotadas para a atividade docente das (os) educadoras (es), especialmente as (os) que atuam na modalidade da EJA. Busca também analisar a importância dessa modalidade de ensino inserida em escolas localizadas em comunidades, onde o público atendido pela EJA é predominantemente de trabalhadoras (es), daí a importância da permanência desta modalidade nas escolas e de uma educação que problematize a realidade, onde a influência de Paulo Freire é essencial para ação das (os) educadoras (es) na formação destas (es) estudantes. A luta que se coloca é a garantia da educação como política pública de Estado, pois essa é a única alternativa possível para que os trabalhadores e as trabalhadoras prossigam em seus estudos. Para tanto, cresce em importância a defesa, a resistência da EJA que possui uma história rica em experiências na capital do RS.

Na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, a EJA teve seu início através do Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA), no ano de 1989. Desde então, em muitas escolas da rede municipal, os grupos de educadoras e educadores têm promovido o acesso, a inclusão e a permanência das (os) estudantes e proporcionando espaços vivenciais de cidadania, sob a influência da educação popular, a partir do cotidiano das (os) educandas (os). Segundo Freire (2010, p. 15), o conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção do de Educação Popular. Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade.

No Brasil, a partir do processo de *impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff, claramente a partir de manobras legislativas, que configuraram e engendraram um golpe de Estado parlamentar-jurídico-midiático, o neoliberalismo retornou ao poder, a partir de políticas adotadas por Michel Temer, claramente com o viés de redução do papel do Estado e perdas de direitos sociais por parte das (os) trabalhadoras (es). O ano de 2017 foi marcado, lembra Machado (2016, p. 431), como um período de permanente perplexidade no Brasil. Vivíamos em pleno golpe de Estado (impetrado pelo Congresso Nacional), que caçou o mandato da presidenta Dilma sem uma justificativa ética razoável e por argumento legal no mínimo questionável. Setores desse mesmo Congresso, predominantemente reacionário, defendiam como principal bandeira para a educação o discurso de *Uma escola sem partido*; passa a ser aplicado um projeto de privatização em todos os níveis da educação, pela legalização das chamadas organizações sociais. É cada vez mais evidente a negação do direito e respeito às diversidades, justificadas por um moralismo xenofóbico que passou a se fortalecer no país. Esse retrocesso social, a partir da adoção de práticas neoliberais de governo,

se refletia fortemente em Porto Alegre, com a gestão de Marchezan Júnior (2017-2020).

Em julho de 2017, a prefeitura municipal, depois de anunciar o fim do Unipoa e do Pré-Vestibular Municipal, passou a restringir as matrículas para a Educação de Jovens e Adultos a apenas um local: o Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores (CMET) Paulo Freire (CORREIO DO POVO, 20 de julho de 2017). Neste mesmo mês, os secretários e diretores de instituições depararam-se com a seguinte mensagem ao abrir o Sistema de Inscrições: “Enturmação em EJA não permitida” (ZERO HORA, 20 de julho de 2017). Esta ação da administração municipal de Marchezan Júnior (PSDB) restringia ainda mais o acesso às escolas por parte da população trabalhadora, fazendo com que boa parte da mesma não conseguisse concluir o Ensino Fundamental. Como lembrou Mônica de la Fare (professora do PPG em Educação da PUCRS) em entrevista: “já estamos com uma oferta limitada em Porto Alegre, porque a maioria das escolas oferece EJA à noite, o que dificulta o acesso. [...] A proximidade da residência é uma questão fundamental. Isso que estão fazendo é a tentativa de decretar a morte da EJA” (CORREIO DO POVO, 20 de julho de 2017).

Essa medida arbitrária passou a mobilizar em torno da luta pelo direito à educação pública de qualidade, a partir do direito de matricular-se em turmas de EJA, tanto as educadoras e educadores, mas, também, especialmente, as (os) estudantes que necessitam da oferta dessa modalidade de ensino. Além, é claro, do apoio permanente das entidades de representação, especialmente a ATEMPA (Associação dos Trabalhadores/as do Município de Porto Alegre) e do Sindicato dos Municipários (SIMPA). Problematizava criticamente em sala de aula essa situação com as turmas de EJA que atendia à época. Lembro inclusive de um estudante que fez uma paródia da música[4] *Não deixe o samba morrer*. É fundamental incentivar uma ação crítica, como Freire (2022, p. 61) salienta a necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época.

A mobilização das (os) estudantes foi essencial nas campanhas de divulgações por mais matrículas, pois, em sua maioria, eles trabalham durante o dia e necessitam frequentar a escola à noite, em um local próximo da sua moradia. O direito constitucional de educação para todos parece ter sido ignorado, a partir dessas ameaças de fechamento de turmas desta modalidade. Lembrando que, no ano anterior, a EJA foi oferecida em 33 escolas inseridas nas comunidades da cidade. Neste

[4] “Não deixe a EJA morrer, não deixe a EJA acabar, a EJA foi feita pra gente, Pra gente poder estudar”. Paródia feita por estudante em uma aula de História da EJA da EMEF Nossa Senhora de Fátima, no segundo semestre de 2017.

contexto, os próprios educadores e administrações de escolas tentavam ao máximo divulgar a oferta de vagas da EJA, para informar a população a respeito (SUL21, 12 de dezembro de 2018) ficando como responsabilidade das (os) trabalhadoras (es) da educação fazerem essa campanha por matrícula (ou chamada pública), atribuição da administração municipal. Como aponta Liana Borges (2017), depois de quase 30 anos, a EJA em Porto Alegre, pela primeira vez, experimentou o que é regra no país – o descaso com a modalidade, pois, apesar da Educação ser direito de todos, independentemente da idade, deveremos, constantemente, reafirmar que tanto a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei 13.005/2014), asseguram que o lugar das pessoas com 15 anos ou mais é na escola.

Importante lembrar que a EJA não pode ser reduzida à escolarização. A trajetória e história da EJA, na realidade brasileira, e também na realidade latino-americana, como afirma Machado (2016, p. 432), abarcam a luta pelo direito de acesso, permanência e conclusão da escolarização com qualidade, em consonância com inúmeras outras lutas: pelos direitos à saúde, ao trabalho, à moradia digna (seja no campo ou nas cidades), à igualdade de gênero, ao respeito às diversidades, dentre tantas outras, que a configuram como educação ao longo de toda a vida e pela construção de uma sociedade que, de fato, seja espaço de vivência e convivência às(aos) estudantes.

No Brasil, como lembram Di Pierro e Haddad (2015, p. 198-199), o reconhecimento do direito dos jovens e adultos à educação foi consequência do processo de democratização na transição dos anos 1980 e 1990, após 20 anos de ditadura militar, que produziu em 1988 uma Constituição avançada na garantia dos direitos sociais. Como em outras partes do mundo, a realização desses direitos foi limitada pelas políticas de ajuste macroeconômico e redefinição do papel do Estado. As oscilações quanto aos investimentos de recursos, conforme a concepção de cada gestor público, acabavam refletindo-se nas escolas e, por consequência, na qualidade do ensino.

No âmbito nacional, a EJA se manteve na agenda de políticas educacionais no início dos anos 2000 por diferentes razões. De um lado, a oferta pública de oportunidades de alfabetização, elevação de escolaridade e formação para o trabalho tornou-se uma imposição legal pela Constituição de 1988 e a LDB de 1996, ao reconhecerem o direito público e subjetivo dos jovens, adultos e idosos ao estudo. Beisiegel (2003) lembra que a garantia desse direito é responsabilidade compartilhada pelos estados e municípios, sob a coordenação e com a colaboração da União, que, ao longo da História, exerceu papel indutor nesse campo educativo. Essas definições foram reafirmadas em 2000 pelo Parecer 11 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que

conferiu maior legitimidade às demandas por oportunidades de educação ao longo da vida. A Meta 10 do PNE – que é a mesma do Plano Municipal de Educação – é necessário oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2012, o Brasil tinha uma população de 45,8 milhões de pessoas com 18 anos ou mais que não frequentavam a escola e não tinham o ensino fundamental completo. "Esse contingente poderia ser considerado uma parcela da população a ser atendida pela EJA. Isso significa que o atendimento de EJA está muito aquém do que poderia e deveria ser" (BRASIL, 2014, p. 37).

O período de 1996 a 2001, em que se desenrolou o processo de construção do Plano Nacional de Educação (PNE), que resultou na Lei n. 10.172, segundo Di Pierro (2010, p. 940), foi marcado por controvérsias sobre a importância relativa da EJA na agenda de políticas educacionais. Quando percebemos as retóricas educativas, os acordos internacionais e a legislação nacional do período, somos levados a crer na existência de um amplo consenso em torno do direito humano à educação, em qualquer idade, e à necessidade da formação continuada ao longo da vida. Porém, quando analisamos as políticas educacionais levadas à prática, especialmente em administrações públicas com viés neoliberal, constatamos a secundarização da EJA frente a outras modalidades de ensino e grupos de idade.

Assim como consideramos uma lei resultado de uma luta histórica, também consideramos a escola como uma conquista da humanidade. Por esse motivo, como aponta Machado (2016, p. 432), ao lado de todas as lutas travadas na EJA, a luta por direito à escolarização com qualidade é uma bandeira que precisa ser retomada em seu sentido mais profundo, como um compromisso ético-político das (os) educadoras (es) com as (os) estudantes. Importante lembrarmos deste compromisso ético no trabalho docente. Freire (2015, p. 15) ressalta que nós, educadores e educandos, não podemos escapar à rigorosidade ética universal do ser humano que condena o cinismo e o fatalismo do discurso neoliberal, a ética que condena a exploração da força de trabalho do ser humano.

A partir de uma perspectiva emancipatória da educação, os ataques contra a oferta dessa modalidade surgem como um problema para educadoras (es) que atuam na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Importante salientar que vivemos num país historicamente desigual em termos de condições de vida para a população. Não é possível combater as desigualdades sociais e econômicas sem o direito à educação. Como aponta Tomasevski (2006, p. 71), quando o direito à educação é garantido, opera como um multiplicador, fortalecendo o exercício dos direitos e liberdades individuais. Quando o direito à

educação é negado, priva as pessoas de muitos (senão de todos) direitos e liberdades.

A SMED, no início do mês de dezembro de 2018, mediante a ausência de qualquer discussão com educadoras (es), enviou ofício às direções, no qual informava que a pasta estabeleceu parceria com o SESI para oferta da EJA na modalidade EaD destinada aos estudantes maiores de 18 anos, infrequentes em 2018 e que estão matriculados nos anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental (ATEMPA, 12 de dezembro de 2018). Detalhe arbitrário é que não houve debate algum com direções de escolas, equipes de colegas educadoras (es), comunidades escolares e sociedade.

A orientação, por parte da SMED, era de que cinco escolas deveriam fechar turmas de EJA nas EMEFs: Afonso Guerreiro Lima, Nossa Senhora de Fátima, Dolores Alcaraz Caldas, José Loureiro da Silva e Grande Oriente, além da EMEF Ildo Meneghetti, que já teria passado pelo mesmo processo. Sem considerar os estudos (ALVES; COMERLATO; SANT'ANNA, 2017) que comprovam a necessidade da manutenção do atendimento aos estudantes que ainda não concluíram o Ensino Fundamental, a SMED de Porto Alegre fechou diversas turmas da modalidade EJA, ao longo do segundo semestre de 2018 e início do ano letivo de 2019. Com a medida houve uma redução no número de vagas para possíveis (e necessárias) matrículas, onde existia a demanda, turmas foram fechadas, agrupamentos foram realizados, precarizando, assim, a qualidade do trabalho docente oferecido às turmas.

Um dado importante é que existe uma demanda potencial da EJA considerável em diversos bairros da cidade de Porto Alegre. Essa demanda potencial caracteriza-se por pessoas maiores de 15 anos de idade, não alfabetizadas e pessoas maiores de 15 anos de idade, que ainda não concluíram o Ensino Fundamental. Deve-se considerar, também, as pessoas maiores de 18 anos de idade que ainda não concluíram o Ensino Médio, devendo-se assim manter escolas com ofertas de matrículas para atender este público. Durante o encontro da ATEMPA, em dezembro de 2018, que mobilizou dezenas de colegas na luta em defesa da EJA na rede municipal, Evandro Alves ressaltou que "há demanda. O que faltam são políticas públicas que ofereçam as vagas, que façam chamada pública, que acessem as comunidades e façam levantamentos e tragam as pessoas para as escolas" (ATEMPA, 10 de dezembro de 2018).

Caso as aulas para as (os) estudantes que não tivessem condições de realizar a sua matrícula em escolas próximas de sua moradia e passassem a ocorrer apenas na região central da cidade, isso prejudicaria o deslocamento dos estudantes, a ponto de, praticamente, inviabilizar a continuidade dos estudos. Estas (es) estudantes que já enfrentam diversas dificuldades de frequentar "a escola que é próxima, por questão

econômica ou de violência; mesmo morando perto, não conseguem frequentar; imagina quando ficar muito mais distante do que ele mora" (ROLIM, 2019). Assim, se os educadores e gestores de escolas (SMED, por exemplo) não levarem em conta o contexto no qual os educandos estão inseridos, tudo se torna mais difícil. Como lembra Illeris (2013, p. 17), a primeira condição importante a entender é que toda aprendizagem acarreta a integração de dois processos muito diferentes: um processo externo de interação entre o indivíduo e seu ambiente social, cultural ou material, e um processo psicológico interno de elaboração e aquisição.

No mesmo contexto, especialmente de 2018, o projeto neoliberal se radicaliza nacionalmente a partir do lavajatismo (STREK e CARVALHO, 2020), responsável pela injusta prisão e cassação dos direitos políticos de Lula, e a máquina de discurso de ódio, desinformação e *fake news* (MELLO, 2020) impulsionando a vitória de Bolsonaro. Os pronunciamentos e ações políticas neofascistas ou do *fascismo do século XXI* (SOARES, 2020) de Bolsonaro passaram a implementar uma agenda social e econômica que, acirrada com a pandemia de covid-19, legitimou o racismo estrutural (ALMEIDA, 2019) e conduziu o país à necropolítica (MBEMBE, 2019) responsável pelo retorno do país ao Mapa da Fome (cerca de 58% da população em insegurança alimentar) e a morte de milhares de pessoas. Badaró (2022) ressalta a relação entre ambos projetos, pois o neofascismo – justamente porque apresenta-se sempre como uma alternativa extrema de governo para o grande capital – assume, em grande medida, o mantra neoliberal de que não há alternativa.

Em relação às políticas públicas da área da educação, o neofascismo de Bolsonaro tirou o Ministério da Educação (ME) da tomada e, ato contínuo, plugou o ME na tomada da guerra cultural bolsonarista, como indica Daniel Cara (2022). Na lógica bolsonarista, lembra Leher (2020, p. 77), a educação foi concebida como uma importante casamata da guerra cultural. Com os repertórios que dispunham, frágeis e muitas vezes toscos e ridículos, os operadores do governo Bolsonaro na área tentaram: desconstruir a liberdade de cátedra, incentivando ataques cibernéticos e ameaças a professoras(es); prometendo retaliar orçamentariamente as universidades que pensam diferente; alterando o financiamento da pesquisa, em detrimento das ciências sociais e das humanidades; atacando, por meio do presidente, e de seus então ministros as universidades e as ciências sociais. Seguindo essa lógica, Daniel Cara (2022) afirma que a ideia era a promoção de antipolíticas pedagógicas como a Escola sem Partido, as escolas cívico-militares e a educação domiciliar *(homeschooling*). Nunca o país regrediu tanto em termos de educação a partir do ultrarreacionarismo[5]

[5] Daniel Cara (2019, p. 27) define o ultrarreacionarismo como uma ideologia política pautada na negação da ciência, no retrocesso social e no questionamento de direitos civis

negacionista aplicado pelo governo federal. Como aponta Machado (2016, p. 431), estamos falando de educação como prática humana, constituída e constituinte das relações sociais e de políticas produzidas no âmbito da sociedade. Educação como direito de todas e todos os cidadãos a acessarem democraticamente os saberes sistematizados pela humanidade, contribuindo com a construção de novos saberes.

Na educação se ampliam os direitos à escolarização, como aponta Paiva (2012, p. 1), não apenas na presença dos velhos sujeitos (assim denominados aqueles já incorporados aos sistemas educativos), mas, também e, especialmente, pela chegada de novos sujeitos – populações de jovens e adultos marcadas pela diversidade de fazeres e origens, historicamente excluídas do sistema educativo e com direitos subtraídos da cidadania. Porém, isso não é levado em conta na medida em que existem declarações como a seguinte proferida pelo Secretário de Educação do Município de Porto Alegre, Adriano Naves de Brito: "A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma das faces mais embaraçosas do nosso sistema de ensino. Ela se alimenta de seu fracasso e o aumento em proporções nefastas" (BRITO, 2019, p. 23). Sem levar em conta o componente restaurador de direitos humanos presente na EJA ou problematizar as causas do abandono e da distorção idade/série, Adriano Naves se dedicou a atacar o trabalho docente realizado nas escolas municipais e o direito ao acesso às turmas de EJA. Como exemplo destas ações, em abril de 2019, o Executivo Municipal firmou um convênio com a Faculdade Monteiro Lobato, disponibilizando 320 vagas, dando preferência para estudantes e ex-estudantes da Rede Municipal que ainda não haviam concluído o Ensino Fundamental. Para cada estudante, o Executivo repassaria R$ 462,92 por mês à Monteiro Lobato, cuja sede fica no centro da cidade, projeto de parceirização típico da lógica neoliberal de parcerias público-privadas, sendo que esses recursos poderiam ser investidos na infraestrutura das escolas e valorização de educadores.

Felizmente, muitos gestores públicos na área da educação, ao longo do tempo, "não tiveram a mesma percepção sobre a oferta da EJA pública e gratuita, especialmente em contextos de vulnerabilidade econômica e social das (os) estudantes" (ROLIM, 2019, p. 46-47). No contexto posterior à promulgação da LDB até o golpe jurídico-parlamentar-midiático de 2016, a EJA ocupou um espaço na agenda da política educacional brasileira, na tentativa de se configurar como política pública como nunca visto em toda a sua trajetória histórica, lembra Machado (2016, p. 442). Estávamos ainda longe da solução dos principais problemas de garantia do direito à educação para todos os

e políticos de supostas minorias sociológicas. Busca frear a democracia, afirmando uma agenda classista, racista, machista, homofóbica, misógina e oposta à laicidade do Estado.

jovens trabalhadores do País, e não se pode dizer que a Lei, efetivamente, alcançou seus objetivos, em termos da escolarização desta população. Todavia, as lutas travadas, no âmbito das questões normativas; a busca pelo espaço específico da modalidade no sistema nacional de educação e o fortalecimento da sociedade civil organizada, em torno dessa modalidade, eram inegáveis.

Durante o período mais intenso da pandemia e de ensino remoto emergencial, as turmas de EJA sofreram ainda mais pelas dificuldades ou impossibilidades de acesso à internet[6], às interações online a partir da plataforma Córtex ou outros canais de interação: whatsapp, facebook, por exemplo. Sem suporte ou formação alguma promovida pela SMED, as educadoras(es) buscaram manter o vínculo com as turmas a partir de recursos próprios e iniciativas que mantiveram esse contato, num período de explosão do número de casos e sem vacinação para covid-19. Durante o Encontro Geral da EJA/RME[7], em agosto de 2020, promovido de modo online pela ATEMPA, os relatos de educadores (as) que participaram refletiam os sentimentos de preocupação com o vínculo com estudantes, mas, também, especialmente com a sobrevivência em um contexto trágico onde apareceram ainda mais a ausência de políticas públicas que atendessem às necessidades mais urgentes da população das comunidades. As gestões neoliberais de Bolsonaro, Eduardo Leite e Marchezan Júnior acirraram ainda mais as desigualdades sociais tanto de acesso às atividades disponibilizadas em plataformas digitais quanto à sobrevivência da população economicamente desfavorecida.

O projeto neoliberal para a educação em Porto Alegre, liderado por Marchezan Júnior, foi derrotado eleitoralmente na eleição de 2020. Essa rejeição da população da cidade foi também conseqüência das lutas sociais de centenas de educadoras (es) em seu trabalho docente crítico e consciente de que “somos seres condicionados, mas não determinados” (FREIRE, 2015, p. 20). Durante a gestão Marchezan, partiram das educadoras e educadores “os esforços para divulgação de matrículas e captação de alunos nas comunidades, tendo em vista o descaso da prefeitura” (ATEMPA, 12 de dezembro de 2018).

Nas eleições municipais de 2020, em Porto Alegre, a disputa ficou polarizada em torno das candidaturas de Manuela D’Ávila e Sebastião Melo. Além disso, este processo eleitoral foi marcado pela massiva disseminação de fake news[8] contra Manuela e muita

---

[6] Enquanto que em dezenas de escolas públicas municipais, lembra Carmem Gil (2022, p. 51), estudantes não conseguiam acessar a internet. Na mesma cidade, escolas estão funcionando com todas as condições para o ensino remoto, todos os estudantes têm acesso à internet e aos equipamentos e seus professores têm atuado de forma criativa e propositiva.

[7] Encontro Geral da EJA/RME. Disponível em: https://bit.ly/3B82oMY Acesso em: 13 de fevereiro de 2023.

[8] A 161ª Zona Eleitoral do Tribunal Regional Eleitoral do Rio Grande do Sul publicou, na

desinformação[9], pois ela foi a candidata mais ofendida nas redes sociais nos últimos dias da campanha eleitoral. Melo, tão logo assumiu, em uma das suas primeiras ações enquanto prefeito alinhado ao bolsonarismo, garantiu que a prefeitura iria disponibilizar na rede pública municipal de saúde os medicamentos do chamado "kit covid" para tratamento da covid-19. A posição do prefeito se mantinha mesmo após a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa) confirmar o que especialistas e entidades como a Sociedade Brasileira de Infectologia já dizia desde meados de 2020: "drogas como cloroquina, hidroxicloroquina e ivermectina são ineficazes no combate ao novo coronavírus" (JORNAL DO COMÉRCIO, 21 de janeiro de 2021). Logo no mês subsequente, quando houve uma explosão do número de casos e mortes em decorrência da pandemia, ainda sem vacinação para a maioria de população, o mesmo prefeito sugeriu, em alegado ato falho, em uma live: "Contribua com a sua vida para que a gente salve a economia do município de Porto Alegre" (FÓRUM, 25 de fevereiro de 2021).

Essa proximidade com as ações do governo federal também se refletia na educação a partir da tentativa de estabelecer escolas cívico-militares. Em maio de 2021, durante um encontro com o então Ministro da Educação, Milton Ribeiro, em Porto Alegre, o Prefeito Melo encaminhou a indicação da EMEF Leocádia Felizardo Prestes, no bairro Cavalhada, como a primeira a fazer parte do projeto de escolas cívico-militares na cidade. Afirmou ainda que a meta era de que até 2024 fosse implantado o mesmo sistema em outras sete instituições da cidade (MARKO, 2021). Houve intensa mobilização por parte de educadoras (es) e também um Parecer do Conselho Municipal de Educação (CME/POA) para que as escolas "abstenham-se de aderir a projetos educacionais sem que haja pleno conhecimento, por toda a comunidade escolar, das bases conceituais, metodológicas e operacionais, bem como sua conformidade à legislação vigente" (CME/POA, 2021, p. 30). A direção da escola seguiu a orientação do CME/POA e, no ano seguinte, houve uma decisão judicial impedindo a instalação de escolas desta modalidade no estado do Rio Grande do Sul, pois fere o princípio da gestão democrática previsto na LDB.

---

manhã desta segunda-feira (9), a decisão que determina a retirada de 529.075 compartilhamentos de notícias falsas publicadas no Facebook, envolvendo a candidata à Prefeitura de Porto Alegre, Manuela D'Ávila (BRASIL DE FATO, 9 de novembro de 2020).

9 No primeiro turno, lembra Oliveira (2020), o TRE gaúcho chegou a ordenar exclusão de 91 links com mentiras sobre a candidata. Havia desde uma falsa declaração sobre aborto atribuída a ela – "abortar é a única saída para não criar filho de vagabundo sozinha!" – até postagens que a associam Adélio Bispo, autor do atentado à faca contra Bolsonaro. Ao todo, esse material teve meio milhão de compartilhamentos. Perto da eleição, o volume da boataria cresceu. No sábado, 29, apoiadores de Melo circularam pela cidade sobre um carro de som dizendo que, caso Manuela fosse eleita, os porto-alegrenses comeriam "carne de cachorro" e a cidade se tornaria "uma Venezuela".

O atual Prefeito Melo busca consolidar uma imagem de bom gestor e negociador a partir de campanhas publicitárias e de apoios (não tão) velados de veículos de comunicação locais. Aproveita-se do fato de que a gestão de Marchezan Júnior foi caracterizada por conflitos explicitamente deflagrados contra o serviço público e boa parte da Câmara de Vereadores. Diferente do seu antecessor, Melo constituiu uma base de apoio no Legislativo que permite a aprovação de vários projetos favoráveis ao empresariado local e consegue vetar iniciativas que permitam a extensão de direitos às trabalhadoras e trabalhadores da cidade. Na área da educação, as principais pautas de boa parte da base de apoio de Melo, além da implantação das escolas cívico-militares, é a implantação do estudo domiciliar (homeschooling), aprovada pela Câmara de Vereadores em março de 2022, mas, felizmente, impedida de ser aplicada após a mobilização de educadoras (es) e uma decisão judicial[10].

Além destas pautas citadas anteriormente, houve uma tentativa de mudança curricular por parte da SMED que propunha a criação de grades fixas, padronizando as atividades entre as diferentes escolas, reduzindo horários de disciplinas como Geografia, História, Línguas Estrangeiras e a Filosofia não sendo mais oferecida às turmas. Houve mobilização[11] das entidades representativas e a SMED recuou na sua decisão e "manteve a Filosofia na grade curricular das escolas municipais" (SUL21, 26 de novembro de 2021). A ação da SMED no sentido de restringir o acesso das turmas à Filosofia vai ao encontro do que Machado (2016, p. 432) afirma que, sobretudo nas últimas décadas, ocorre uma perda do sentido da escola como um espaço de aprender e ensinar, de acessar e produzir conhecimento, de aguçar o potencial do pensamento crítico e reflexivo. Para todas as gerações, isto é um grande prejuízo, mas para jovens e adultos trabalhadores resulta na inviabilidade de seu retorno ao processo de escolarização, pois se perde

---

[10] Derrotada na justiça, Prefeitura de Porto Alegre não poderá implementar o homeschooling na capital. Em março de 2022, vereadores governistas aprovaram e o prefeito Melo sancionou a proposta de homeschooling, como é chamado o ensino domiciliar, para a cidade de Porto Alegre. Reconhecendo que a proposta é notadamente inconstitucional, prontamente o Sindicato dos Municipários de Porto Alegre (SIMPA), entrou com ação no Tribunal de Justiça do RS (TJ/RS), para que a aplicação fosse barrada (SIMPA, 2023).

[11] Em tempo, a Rede Municipal de Ensino (RME) se organizou e rejeitou. Rejeitou a proposta; rejeitou o cenário; rejeitou o processo, em forma e conteúdo. Viu-se nas manifestações do último dia 15.10, nas ruas de Porto Alegre, em frente à Secretaria de Educação, em frente à Prefeitura, um grande e sonoro "não" à proposta antidemocrática. Se houve um consenso, foi o consenso de que é mais do que necessário pensar e debater uma proposta pedagógica para a RME, mas não desse jeito e não nesse tempo. Para 'resgatar a identidade da rede', como quer tal proposta da SMED, é imprescindível conhecer, ouvir, debater, articular e construir com a Rede e, para isso, outro processo precisaria ser instaurado, qual seja: a convocação do Congresso Municipal de Educação, conforme a lei (PARES et al., 2021).

o sentido da luta pelo acesso à escola, já que esta não consegue cumprir seu principal papel, que é o de produzir e lidar com o conhecimento transformador da realidade de desigualdades sociais numa perspectiva emancipatória dos trabalhadores.

Essa possibilidade da educação, como emancipação dos trabalhadores, é considerada por Jarvis (2015, p. 35), na medida em que o autor considera que a aprendizagem como a combinação de processos ao longo da vida pelos quais a pessoa inteira – corpo (genético, físico e biológico) e mente (conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, emoções, significados, crenças e sensações) – experiência situações naturais e sociais, cujo conteúdo é então transformado cognitiva, emotiva ou empiricamente (ou através de qualquer combinação dessas formas) e integrado à biografia individual da pessoa, resultando em uma pessoa em constante mudança. Importante termos essa perspectiva de educação para a população trabalhadora, especialmente em contextos como o que vivemos onde, como lembra Freire (1980, p. 52), faz parte da lógica mesma do sistema que, na formação do trabalhador, ele não seja desafiado a pensar criticamente, a criticamente ler a sua realidade. Machado (2016, p. 433) afirma que, assim como definimos lei como espaço de luta, devemos entender que, na EJA, não cabe outra senão a perspectiva de uma escola emancipatória, que considera o conhecimento como um dos componentes fundantes da consciência crítica.

Embora isto esteja, por vezes, distante da nossa realidade cotidiana, considero, especialmente em turmas de EJA, como o horizonte formativo a ser perseguido. É a busca permanente da superação da transitividade ingênua, como indica Freire (2022a, p. 83-84), aquela predominante em muitos centros urbanos, caracterizada pela simplicidade na interpretação dos problemas. Esta deve ser superada pela transitividade crítica, aquela proporcionada por uma educação crítica voltada para a responsabilidade social e política, com uma profundidade na interpretação dos problemas. O estímulo à interpretação da realidade para superação dos problemas é importante estar presente na prática docente na EJA. Nesse sentido, envolver as(os) estudantes para a busca de novas matrículas pode ser uma estratégia interessante de problematização da realidade e superação da transitividade ingênua.

Sobre a busca de novas matrículas para as turmas de EJA, em agosto de 2022, a ATEMPA e o SIMPA organizaram junto às direções de 26 escolas a distribuição de faixas para divulgar as vagas abertas para novas matrículas, estimulando a resistência contra o processo de desmonte das turmas na capital. No material, contava o chamamento para a matrícula na EJA e os procedimentos de como se inscrever. Lembro de convidar as turmas para a colocação da faixa e dezenas de estudantes se comprometeram na divulgação da campanha por novas

matrículas na comunidade em que residem e também nos seus locais de trabalho.

Por fim, cabe comentar uma medida arbitrária (de possíveis censuras) por parte da atual administração municipal, ocorrida no início do ano de 2023. O Artigo 1º do decreto assinado pelo prefeito afirma que "o ingresso de parlamentares, candidatos, movimentos de juventude ligados a partidos políticos, e demais entidades nas dependências das escolas da rede pública municipal de educação com a finalidade de ministrar aulas ou proferir palestras, fica condicionado a análise e autorização da SMED" (SUL21, 12 de abril de 2023). Assim, qualquer atividade pode ser permitida ou não pela gestão municipal desconsiderando assim a autonomia das direções das escolas e, no mínimo, dificultando/constrangendo o trabalho docente, pois o mesmo vai estar tutelado pela SMED.

A partir das contribuições dos autores citados anteriormente, assim como de fontes de periódicos recentes, buscou-se, no presente trabalho, realizar uma reflexão acerca da importância da luta pela manutenção do direito aos moradores das regiões periféricas da cidade de Porto Alegre de acessarem as turmas de EJA e buscarem a conclusão de uma etapa importante da sua formação escolar e cidadã, o Ensino Fundamental. Esta formação deve ter uma perspectiva de esperança de um futuro melhor. Como indica Freire (2000, p. 40), numa compreensão da história como possibilidade, o amanhã é problemático. Para que ele venha, é preciso que o construamos mediante a transformação do hoje. Há possibilidades para diferentes amanhãs. A luta já não se reduz a retardar o que virá ou a assegurar sua chegada; é preciso reinventar o mundo. A educação é indispensável nessa reinvenção. Assumirmo-nos como sujeitos e objetos da história nos torna seres da decisão, da ruptura.

Assim, as lutas de resistência pela manutenção das turmas de EJA, nas escolas municipais de Porto Alegre, ganham importância no contexto político-social atual de esperança de reforço das políticas públicas, em nível nacional, e de alinhamento ao neoliberalismo por parte do atual prefeito. A tarefa das (os) educadoras (es) é árdua, mas, ao mesmo tempo, extremamente importante. Insere-se numa estratégia de envolver as(os) estudantes nestas lutas em defesa do direito de acessar uma escola que favoreça a análise e transformação da sua realidade, pois, como indica Freire (2022b, p. 38), quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, o trabalho docente se consolida como exemplo de resistência para a garantia de direitos fundamentais ao acesso à educação pública gratuita, universal e com qualidade.

Referências

ALMEIDA, Sílvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

ALVES, Evandro; COMERLATO, Denise; SANT'ANNA, Sita Mara. *Relatório de Pesquisa 2017: Mapa da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio Grande do Su*l. Disponível em: https://bit.ly/3oR4s9o. Acesso em: 12 mar. 2019.

ATEMPA - Associação dos/as Trabalhadores/as do Município de Porto Alegre. *ATEMPA realiza seminário em defesa da EJA*. Disponível em: https://bit.ly/44AwbLM. Acesso em: 12 de dezembro de 2018.

ATEMPA - Associação dos/as Trabalhadores/as do Município de Porto Alegre. *Ataques à EJA se tornam constantes no governo Marchezan*. Disponível em: https://bit.ly/3NJ6lPL. Acesso em: 13 de março de 2023.

BADARÓ, Marcelo. *Governo Bolsonaro: neofascismo e autocracia burguesa no Brasil*. São Paulo: União Editorial, 2020.

BEISIEGEL, Celso. A educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. *Alfabetização e Cidadania*, São Paulo, v. 16, p. 19-27, 2003.

BOITO JR. Armando. Por que caracterizar o bolsonarismo como neofascismo. *Revista Crítica Marxista.* Unicamp, Campinas, N. 50, p. 111-119, Campinas, março de 2020.

BORGES, Liana. *Trinta anos de Educação de Jovens e Adultos em POA, certamente uma das políticas públicas dirigidas às pessoas acima de 15 anos mais longevas do país.* SUL21. 8 de agosto de 2017. Disponível em: https://bit.ly/3HsoqxG Acesso em: 23 de abril de 2022.

BRASIL. *Lei Federal n.º 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Disponível em: https://bit.ly/42w8K4w. Acesso: 13 de março de 2023.

BRASIL. *Lei Federal n.º 10.172,. I Plano Nacional de Educação (2001-2010)*. Disponível em: https://bit.ly/2LAAba4 Acesso em 13 de março de 2023.

BRASIL. *Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação.* Disponível em: https://bit.ly/3VI68yd. Acesso em: 13 de fevereiro 2023.

BRASIL DE FATO RS. Porto Alegre. 9 de novembro de 2020. Jornal Brasil de Fato RS. *No RS, TRE derruba mais de 500 mil compartilhamentos de notícias falsas sobre Manuela.* Disponível em: https://bit.ly/3LCwCgd. Acesso em: 13 de fevereiro de 2023.

BRITO, Adriano Naves de. *Por uma educação baseada em evidências. JORNAL* ZERO HORA, 22 de março de 2019. p. 23.

CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação. *In:* CÁSSIO, Fernando

(Org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019.

CARA, Daniel. *Jair Bolsonaro tirou o MEC da tomada e plugou na tomada da guerra cultural bolsonarista.* Entrevista ao Instituto Humanas da UNISINOS. Disponível em: https://bit.ly/3oUgMpy. Acesso em: 23 de março de 2023.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE (CME/POA). *Parecer CME/POA. N. 7/2021*. Disponível em: https://bit.ly/3M2u10x. Acesso em: 19 de fevereiro de 2023.

COSTA, Fernanda. *Prefeitura de Porto Alegre restringe Educação de Jovens e Adultos.* JORNAL CORREIO DO POVO. Porto Alegre, 20 de julho de 2017. Disponível em: https://bit.ly/41IqWrD. Acesso em: 15 mar. 2018.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.* São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DI PIERRO, Maria Clara. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112. p. 939-959, jul./set. 2010.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. *Cadernos Cedes*. Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio/ago. 2015.

FOGLIATTO, Débora. *Professores temem desmonte da EJA em Porto Alegre*. JORNAL SUL21. 11 de dezembro de 2018. Disponível em: https://bit.ly/44i5Sdq. Acesso em: 13 março de 2019.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 52 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022a.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 48 ed. Rio Janeiro: Paz e Terra, 2022b.

FREIRE, Paulo. Educação de adultos: algumas reflexões. *In:* GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José. *Educação de jovens e adultos:* teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2010.

FREIRE, Paulo. *O trabalho, a mercadoria*. São Paulo: Edições Loyola - CEDAC, 1980.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* 52 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. Ensino de História e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. In: MEIRA, Fabiana; MELLO, Marco; PIRES, Itaara; ROLIM, César (Orgs). *A história se move* Porto Alegre: ATEMPA e CPHIS, 2022.

p.47-57.

HÜBNER, Susane; ROLIM, César Daniel de Assis. (Res)significação da participação nas eleições municipais, um projeto interdisciplinar. *X Seminário Nacional: Diálogos de Paulo Freire – Democracia, sujeitos coletivos e Pedagogia da Esperança.* Porto Alegre. 2016. Disponível em: https://bit.ly/3LEzMjw. Acesso em: 20 de fevereiro de 2023.

JARVIS, Peter. Aprendizagem humana: implícita e explícita. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 3, 2015.

LEHER, Roberto. Educação e neofascismo no governo Bolsonaro. *In:* REBUÁ, Eduardo; COSTA, Reginaldo; GOMES, Rodrigo Lima; CHABALGOITY, Diego (Orgs.). *(Neo)fascismos e educação: reflexões críticas.* Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2020.

LONGO, Ivan. *Contribua com a sua vida para salvar a economia diz o prefeito de Porto Alegre.* REVISTA FÓRUM. 25 de fevereiro de 2021. Disponível em: https://bit.ly/3VlQN6D. Acesso em:

MACHADO, Maria Margarida. A Educação de Jovens e Adultos após vinte anos da Lei n. 9.394, de 1996. *Revista Retratos da Escola,* Brasília, v. 10, n. 19, jul./dez. 2016.

MARKO, Kátia. *Entidades se mobilizam para enfrentar o modelo cívico-militar nas escolas gaúchas.* BRASIL DE FATO RS. 19 de maio de 2021. Disponível em: https://bit.ly/3M0MZVh. Acesso: 20 de fevereiro de 2023.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte*. São Paulo: N-1 Edições, 2019.

MELLO, Patrícia Campos. *A máquina do ódio: notas de uma repórter sobre fake news e violência digital.* São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MÜLLER, Bárbara. *Matrículas de EJA estão suspensas em escolas municipais de Porto Alegre.* ZERO HORA. 20 de julho de 2017. Disponível em: https://bit.ly/420YMbe. Acesso em: 14 mar. 2018.

OLIVEIRA, Thais. *Manuela x Melo: eleições em Porto Alegre foram marcadas por fake News.* CARTA CAPITAL. 29 de novembro de 2020. Disponível em: https://bit.ly/3nAUQPN. Acesso em: 13 de fevereiro de 2023.

PAIVA, Jane. Direito à educação no Brasil: democratiza-se a política pública de educação profissional integrada ao ensino médio para jovens e adultos. *In:* CONGRESS OF THE LATIN AMERICAN STUDIES ASSOCIATION, 2012, San Francisco, California. Anais [...] San Francisco, Califórnia, 2012, p. 23-26.

PARES, André; JESUS, Aline de; CARDARELLO, Carla; ROSA, Daniela da. *A SMED mente.* BRASIL DE FATO. 18 de outubro de 2021. Disponível em: https://bit.ly/3VNxOlp. Acesso em: 13 de fevereiro de 2023.

ROCHA, Joyce. *Melo garante que kit covid será disponibilizado na rede saúde de*

Porto Alegre. JORNAL DO COMÉRCIO. Porto Alegre, 21 de janeiro de 2021. Disponível em: https://bit.ly/3Vz6vLP. Acesso em: 23 de janeiro de 2021.

ROLIM, César Daniel de Assis. A luta pela defesa da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, como modalidade que contribui para aprendizagem de discentes trabalhadores. *In:* KAODOINSKI, Fabiana; SILVEIRA, João Paulo; BERNARDI, Manuela; LUCHESE, Terciane (orgs.). *Anais do XXI Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire*. Vol. 2. Caxias do Sul: EDUCS, 2019. Disponível em: https://bit.ly/3nCKHCj. Acesso em: 20 de fevereiro de 2023.

ROLIM, César Daniel de Assis. Depoimento. In: FOGLIATTO, Débora. *Professores temem desmonte da EJA em Porto Alegre*. SUL21. 11 de dezembro de 2018. Disponível em: https://bit.ly/44i5Sdq. Acesso em: 13 março de 2019.

ROLIM, César Daniel de Assis; HÜBNER, Susane. (*Re)significação da participação nas eleições municipais, um projeto interdisciplinar.* Anais do Seminário Nacional: Diálogos de Paulo Freire – Democracia, sujeitos coletivos e pedagogia da esperança, 10, 2016, Porto Alegre**,** 2016.

SIMPA (Sindicato dos Municipários de Porto Alegre). *Ação do Simpa e do MP impedem o homeschooling em Porto Alegre.* Disponível em: https://bit.ly/3LINwtk. Acesso em: 20 de fevereiro de 2023.

SIMPA (Sindicato dos Municipários de Porto Alegre). *Escolas municipais abrem vagas para a EJA com apoio do SIMPA e da ATEMPA*. Disponível em: https://bit.ly/44E3D4n

SOARES, Luiz Eduardo. *Dentro da noite feroz: o fascismo no Brasil.* São Paulo: Boitempo, 2020.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI (orgs.). *Dicionário Paulo Freire.* 4 ed. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2019.

STREK, Lênio; CARVALHO, Marco Aurélio. *O livro das suspeições: o que fazer quando sabemos que sabemos que Moro era parcial e suspeito?* Ribeirão Preto: Grupo Prerrogativas, 2020.

SUL21. *Secretaria da Educação recua e mantém Filosofia na grade das escolas municipais da Capital.* SUL21. 26 de novembro de 2021. Disponível em: https://bit.ly/3HRRK0L. Acesso em: 28 de novembro de 2021.

SUL21. *Prefeitura de Porto Alegre restringe entrada de políticos e movimentos estudantis nas escolas*. SUL21. 12 de abril de 2023. Disponível em: https://bit.ly/42oNs94. Acesso em: 12 de abril de 2023.

TOMASEVSKI, Katarina. Por que a educação não é gratuita? *In*: HADDAD, Sergio; GRACIANO, Mariângela. *A educação entre os direitos humanos.* Campinas: Autores Associados Ltda, 2006.

ZERO HORA. 20 de julho de 2017. Disponível em: https://bit.ly/420YMbe. Acesso em: 14 mar. 2018.


CAMPANHA LATINO-AMERICANA, CARIBENHA E AFRICANA EM DEFESA DO LEGADO DE PAULO FREIRE
PAULO FREIRE VIVE!
ceaal